

Trabajo de Investigación

La pedagogía crítica esperanzada, una forma cultivada de saber posible integrada  
a la interfase de la salud colectiva y las ciencias críticas

Gonzalo Hernando Jaramillo Delgado

2020

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional		
	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	
Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia		

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMON BOLIVAR  
SEDE ECUADOR**

**Programa: Posdoctorado en Salud Colectiva**

**Autor: Gonzalo Hernando Jaramillo Delgado**

**La pedagogía crítica esperanzada, una forma cultivada de saber posible integrada  
a la interfase de la salud colectiva y las ciencias críticas**

**Tutores: María Fernanda Solíz torres y Jaime Breilh Paz y Miño**

**Diciembre de 2020**

Índice

Prólogo

Introducción

## Capítulo uno

Pedagogía de la esperanza en la vida y obra de Paulo Freire y sus implicaciones en la didáctica crítica

1.1 Fundamento político

1.2 Fundamento histórico

1.3 Fundamento teórico

1.4 Configuración del acto formativo esperanzoso de la didáctica crítica

1.4.1 Matriz ontológica de la esperanza

1.4.2 Esperanza y matriz cotidiana

1.4.3 Matriz de la esperanza educativa

1.5 a modo de conclusión

## Capítulo dos

Acercamiento etimológico. ¿De cuál (es) esperanza (s) hablamos?

2.1 Un recorrido etimológico por la esperanza

2.2 Consideraciones filosóficas acerca de la esperanza

2.2.1 De la mítica *elpis* a la *spes* latina

2.2.2 De la *spes* augusta a la esperanza cristiana o beata *spes*

2.2.3 La *spes* dialéctica y la *docta spes*

2.2.4 De la *docta spes* y la crítica superadora de su horizonte cientifista

2.2.5 *Spes militans* como consecuencia de ejercer el pensamiento emancipador

2.3 Comprensión de sentidos de la esperanza freiriana, incluido el de su articulación tipológica como *spes militante*

2.4 A modo de conclusión

## Capítulo tres

Ontología y epistemología en la pedagogía de la esperanza

3.1 Construcción filosófico-sociológica y enunciado ontológico (ser y razón en la historia) de la pedagogía crítica

3.2. Los modos de existir en lo social

3.2.1 La radicalidad

3.2.2 La búsqueda

3.2.3 La lucha

### 3.2.4 La dialecticidad-conectividad

### 3.3 A modo de conclusión

## Capítulo cuatro

La pedagogía crítica esperanzosa, en la interfase de la salud colectiva y las ciencias críticas

4.1 La pedagogía crítica en la complejidad de la relación sociedad-naturaleza de la salud colectiva. Eje posibilitador para las ciencias críticas

4.2 Una geografía de los discursos en las ciencias críticas. Localización y espacialización desde sus dimensiones, espacios y apuestas categoriales

4.3 Explicitación de la matriz de articulación en la interfase de la salud colectiva y ciencias críticas (aporte específico que hace la pedagogía crítica-esperanzosa- a una cultura crítica de la salud colectiva)

### 4.3 A modo de conclusiones

Conclusiones Generales

Bibliografía

Anexos

## Introducción

### *La otra parte “completamente distinta” donde está la vida*

To assume *one* basis for [human] life and a *different* basis for science is, as a matter of course, a lie. Karl Marx (1959, 98)

¿No es acaso la parodia el eterno destino del hombre? Milan Kundera

Deaths of Despair, from drugs, alcohol and suicide, arise from unemployment and loneliness. And what has the Covid-19 pandemic caused? Another pandemic of unemployment and loneliness. Nicholas Kristof

Hace más de medio siglo (1969, antes de su exilio en Francia), el escritor checo Milan Kundera terminó su novela *La vida está en otra parte*. Si esta expresión que usa para darle título se aplica solamente a las posibilidades que el autor no pudo realizar como llegó a imaginarlas en su país de origen -y a las cuales alude de varias formas en su narración-, el alcance de su obra no habría podido calificarse como renovación de la novelística en nuestro tiempo por haber impedido su banalización.

Más bien, habría que tomar su intuición del desajuste, de la brecha entre experiencias y aspiraciones o entre realidad y apariencia, como el eco de una preocupación que existía ya en otros autores, pero también en contextos distintos a los de la literatura donde se ha planteado incluso como una falla en la propia estructura del sujeto humano, que afecta su vínculo social; o como una crisis sistémica, planetaria o al menos en el llamado orden mundial económico y geopolítico, en el contexto de la globalización incesante.

Desde las ciencias sociales que tienen que ver con las condiciones políticas, éticas y biológicas del urgente replanteamiento al cual nos hemos abocado nosotros mismos por la inestabilidad e incertidumbre que provocamos, se reitera que la humanidad es parte de la naturaleza, que allí -en esa parte- está la vida y, sin embargo, parece que las más de las veces se nos escapa el sentido de tal entendimiento.

El desafío no es principalmente para el simple sentido común, aunque este se muestre limitado en esa comprensión y por ello no establezca satisfactoriamente las necesarias relaciones entre vida cotidiana y sostenibilidad, por ejemplo. También lo tienen las propias ciencias sociales en cuanto a su capacidad para criticar en este caso la separación entre naturaleza y sociedad que se induce desde el sistema económico predominante, con la principal consecuencia de que precisamente la vida en el planeta ha

llegado a estar supeditada al valor de cambio y, por tanto, remitida al último lugar de las prioridades.

Por ello, la pandemia que padecemos crudamente a lo largo de este año saca a la luz interrelaciones más ocultas, al situarnos en la conjunción sociedad-naturaleza como una complejidad en la cual se vislumbra su íntima unidad y también la implicación que para poder explorar conceptualmente sus dimensiones variadas han de tener la historia, la geografía, las ciencias de la salud, la economía, la sociología, la política y los demás campos disciplinarios que se relacionan con esa complejidad, que se configura además, en todos los casos donde sea sometida a indagación, como una *singularidad* de acuerdo con las condiciones específicas en que se expande y pretende ser controlada, en escalas locales, regionales, nacionales y por bloques de estados.

La contradictoria crisis de salud colectiva y socioeconómica que conlleva globalmente la pandemia puede ser objeto de análisis y crítica, con el potencial de recrear el pensamiento dentro y fuera de las academias, en el horizonte propuesto por la epidemiología crítica y sus categorías fundantes, que en el caso de este libro son presentadas mediante argumentaciones de alcance filosófico en torno de la pedagogía y la salud colectiva. Este alcance filosófico se refiere a la indagación de sus dimensiones ontológica, epistemológica, y las sociales y ético-políticas, como una fundamentación de los criterios con los cuales se nutren y se explican las decisiones y prácticas didácticas referentes a las ciencias sociales críticas, que a su vez se interesan por comprender y explicitar el campo de la salud colectiva en toda su complejidad.

De ese modo, se retoma y se recrea una propuesta de ruptura con el paradigma dominante de la salud pública, que a la vez es una construcción teórica con fundamento en una relectura -desde el realismo crítico- de dos vertientes epistemológicas encabezadas por T. Kuhn y P. Bourdieu. Tal categoría desarrolla una crítica del paradigma empírico-funcionalista de la epidemiología y propone una herramienta para trabajar la relación entre la reproducción social, los modos de vivir y de enfermar y morir (Breilh 2013, 13 y 14).

Entre las categorías que conforman el eje teórico de dicha propuesta, y que serán articuladas en este trabajo, están la *determinación social* y la de *reproducción social*, que en conjunción con el *metabolismo sociedad-naturaleza* han de dar cuenta y, sobre todo trascender, la llamada *brecha metabólica* (como fue rescatada por estudiosos ingleses y norteamericanos principalmente, en las últimas décadas, del tomo 3 de *El Capital* de Marx) o, incluso, *cambio metabólico*, como también ha sido considerada la organización

propiamente humana, en la esfera de conexiones complejas entre naturaleza, sociedad y ciencia:

Esta brecha se entiende generalmente en dos sentidos superpuestos. Uno es una grieta como separación. En este capitalismo “continuamente... separamos el metabolismo social del metabolismo natural” (Clark y York 2005, p. 417). El segundo es la fisura como agente de disrupción. La “ruptura metabólica global” del capitalismo ha “interrumpido la *condición natural eterna* de la vida misma” (Foster 2015 citando a Marx 1977, p. 637) (Moore).

Para John B. Foster, uno de sus iniciadores, esta sería la “forma de entender la actual crisis ecológica planetaria”, a partir de que “para Marx el metabolismo social entre la humanidad y la naturaleza (extrahumana), a través del proceso de trabajo y producción, es por definición la *mediación* de naturaleza y sociedad [una idea que también está en G. Lukács]. En el caso del capitalismo, esto se manifiesta como una *mediación alienada* en forma de fractura metabólica” (Foster 2020). Es decir, “el capitalismo [a la vez producido por determinadas relaciones sociales que tienen lugar *entre* la naturaleza -en otras palabras, en la red de la vida-], al alienar el proceso de trabajo, aliena también el metabolismo entre humanidad y naturaleza” extrahumana.

Esta brecha, cuya crítica no debería entenderse como la admisión de una dicotomía sino más bien como una problematización de la naturaleza *dentro* de la sociedad, nos deja “instalados” para tratar de representarnos las realidades menos abordadas desde esta perspectiva, pero que también se vuelven claves para dilucidar enfoques y planteamientos con respecto al trabajo, la naturaleza, el capital y, por consiguiente, las transformaciones que determina la incidencia específica de tales factores en la sociedad, la cultura, la salud colectiva y la educación.

Una primera elaboración al respecto aboga por “una comprensión teórica más profunda de la posibilidad humana, social y ecológica de libertad como necesidad, según ofrece el marxismo ecológico. Como dijo Doris Lessing en su *El cuaderno dorado*, ‘el marxismo ve las cosas como una totalidad, relacionadas las unas con las otras’. Esta es la capacidad revolucionaria que más necesitamos hoy” (Foster). Ante lo cual, es necesario precisar cómo se asume ese “todo” desde la salud colectiva: a partir de una consideración categorial de una “*totalidad compleja con historia*”: “...cualquiera sea el nivel en el cual se la considere [...] el [sentido profundo] de implicar la interacción comunicacional o representacional [...] exigidas por la existencia misma de la totalidad que integran como resultado de una historia formativa ya cumplida...” (Samaja 2004, 146 y 147).

La pandemia ha permitido ver en cada lugar donde se difunde el escalamiento de asuntos, que necesitan la mirada crítica de las ciencias sociales para verificar su razón de

ser y el movimiento de sus propias contradicciones, como nuevos desarrollos que mostrarán sus efectos directa o indirectamente a partir de esta crisis dual que ella ha dejado. Lo primero, que continuarán incrementándose muy probablemente las epidemias, como resultado de los impactos en nuestros entornos de la agricultura intensiva y de los cambios climáticos asociados a modelos de desarrollo asumidos. En tal caso, quizá esta no sea la última de las pandemias que tendremos.

Por lo tanto, también desde el planteamiento de la salud colectiva, la respuesta actual y a futuro frente a esos retos debe considerar, no solamente a quienes toman las decisiones en los niveles gubernamentales o institucionales, sino también a quienes están siendo y serán afectados, en variados aspectos de su trabajo y de su participación comunitaria, social y política:

Construir en asocio con la gente de manera participada, desde una base social, empoderada, con equipos de profesionales y comunidades, mediando entre el saber y el conocer (...) un mecanismo potente que permite pasar de la lectura a los proyectos creativos, en materia de educación, comunicación, participación social y planeación y gestión social en salud, reconociendo que desde la *autonomía relativa* creativa de grupos e individuos se posibilita una transformación en los espacios sociales diversos que se necesitan hoy para afianzarse solidaria e históricamente, propuestas alternas... (Jaramillo 2020, 5)

Esta reivindicación de la participación y el compromiso de profesionales y comunidades se estima más necesario, cuando se examinan las repercusiones de los confinamientos en cuanto a salud mental, el aumento en casos de violencia contra mujeres, niñas y niños sobre todo, y con respecto a la educación de la niñez y la juventud o, en otros campos, la visualización de la “brecha digital” que afecta a docentes y estudiantes, y que puede agravarse, pues el aumento de la pobreza impactará igualmente no solo el acceso al sistema educativo, sino también su calidad. En general, todo ello impacta el proceso mediado, intersubjetivo, del poder ser, a menos que se consiguiera cultivar en estas condiciones “la *educación como el proceso de creación de relaciones posibles*” (Calvo 1987, 18-20), y no solamente como reiteración de lo ya establecido: “...la Escuela de Pensamiento en Complejidad de la Universidad de La Salle se plantea una pregunta muy provocadora: ‘¿acaso una educación de calidad no depende de una buena salud y bienestar de los individuos y sus familias, de que padezcan hambre cero y hagan parte de aquellos que usufructúan de una era de fin de la pobreza?’ (Reyes et al. 2016, 258)” Citado por Pineda y Bula (2020).



Ahora bien, ¿cuáles serán esas significaciones sociales relacionadas con las nuevas configuraciones de la vida que indicarán rutas nuevas para el conocimiento de la compleja realidad? Según el citado John B. Foster, “en el pensamiento de Marx encontramos los fundamentos de la crítica de la economía política, y también una crítica de las depredaciones ecológicas del capitalismo”.

Con esta noción en mente, es preciso oponerse a las salidas individualistas o privatizadoras de servicios públicos que trazan los gobiernos como medidas generales, y que no evitan los efectos más indeseados sobre quienes dependen de un trabajo informal o sostienen pequeñas empresas o son expulsados de las grandes por los recortes. Con respecto a otros bienes públicos, como las calles o los transportes, tampoco debería primar la lógica individual o que beneficie exclusivamente a poderes establecidos que buscan no perder sus prerrogativas en cuanto a disponer de mano de obra contratada a destajo, sin garantías o por salarios aún más precarios que los existentes. Esto sin dejar de mencionar la necesidad de impulsar un ingreso básico universal que aporte un mínimo vital a quienes más deben exponerse para conseguir su sustento.

Dijo recientemente un comunicador: “Nuestro futuro no será el que hubiéramos deseado. Hemos cruzado demasiados límites naturales y hemos desatado demasiados monstruos. Pero enfrentar la realidad del futuro que enfrentamos ahora es un primer paso esencial para recuperar la esperanza” (Meadway 2020). Efectivamente, en contra de la desesperanza y de la desestructuración que puede haber implicado para el campo mismo de la educación o para la tarea educativa como tal, el desafío es retomar lo “esperanzoso”, esto es, el saber posible de una pedagogía crítica esperanzada, asumido por *personas* -al decir de P. Freire- como lo más pertinente para reenfocar la pedagogía crítica en este año y durante el próximo lustro, al menos.

En este trabajo, lo *esperançoso*<sup>1</sup> de la pedagogía crítica se presenta como articulación a la epidemiología crítica, que se plantea la emancipación como recomposición de la fractura entre sujeto histórico y sujeto de la ciencia.<sup>2</sup> Esta articulación se daría en la interfase de la salud colectiva y las ciencias críticas.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Al optar por este término en portugués, se alude a la filosofía de la praxis que se encuentra como en el trasfondo, a la manera de los implicados prácticos a los cuales se hará referencia más adelante, con el sentido de aquellos supuestos o soportes que dan cuenta de ciertas realidades que no se manifiestan explícitamente y que, sin embargo, son su sentido último.

<sup>2</sup> Ver capítulo II de Breilh (2003, 105-117).

<sup>3</sup> Para indicar cuáles pueden ser las ciencias críticas se prefieren los criterios dilucidados en Jaime Breilh. (279), en lugar de alguna enumeración que se limite a clasificar los intereses generales del conocimiento:

La interfase se entiende aquí como un paso clave en el proceso de integración interdisciplinar y *transdisciplinar* de las ciencias críticas que se encuentran en diálogo con el campo de salud colectiva, de manera activa: la epidemiología, la geografía, la ecología política, la pedagogía y, en general, las ciencias sociales críticas, las cuales despliegan toda su capacidad teórica y práctica para incidir sobre el discurrir cotidiano de la salud colectiva, y que por tanto se constituyen en una serie de opciones y de acciones complementarias, que coadyuvan en la explicación compleja de la relación sociedad-naturaleza. En la interfase se configuran periodos, épocas de lucha, conflictividad, y en consecuencia diversas demandas sociales, problemas y necesidades, producto de intereses diversos que inciden en las afectaciones y en las estructuras que la soportan y explican. Las ciencias críticas aspiran a explicar tales configuraciones, a comprenderlas y a transformarlas con propósitos emancipatorios.

Esto es, con una visión que no exalta unilateralmente a la ciencia experimental, se concita en este diálogo hermenéutico a la pedagogía crítica desde su condición esperanzadora, retomando sus dimensiones etimológica, ontológica y epistemológica, política y ética, de todo lo cual se destacan elementos específicos para la didáctica crítica, tanto en el aspecto general como en su forma de articularse con cada campo disciplinario de las ciencias aludidas y entre ellos mismos (Anexo 1).

En nuestro medio poco se ha explorado este encadenamiento conceptual entre pedagogía, ciencias críticas y salud colectiva que acaba de indicarse, en razón de lo cual se reconocen acá estas conexiones, y se desentraña el papel que puede jugar la primera, a partir de su caracterización como saber disposicional para el cambio y la transformación, por medio de la didáctica crítica, que se expresa en las decisiones y actuaciones de sujetos de la educación en su contexto general y en los específicos de las disciplinas, bajo consideraciones sociales y espaciales —no solamente en procesos académicos, sino también comunitarios y de ciudadanía situados espaciotemporalmente.

El trabajo se inscribe en la línea “Las prácticas y relaciones de Estado, las formas de saber y los procesos comunicacionales que participan en la determinación social de la salud, su caracterización, su construcción histórica y las condiciones de los espacios

---

“...un abordaje que no desintegre objeto de sujeto; que no separe un mundo interior de lo exterior; que no divorcie la dinámica de la experiencia y concepciones individuales [con] respecto a las colectivas; que articule en la interrelación de deducción e inducción; que no confunda el dominio del microcosmos particular con el movimiento general de una sociedad, ni desplace ninguno de esos dominios por levantar una falsa preeminencia del otro. Una forma de pensar científicamente que, en definitiva, haga posible una praxis integral y emancipadora...”.

sociales” del posdoctorado en Salud colectiva de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, y se justifica en tanto puede afianzar, mediante sus hallazgos complementarios de otras investigaciones en curso, la emergencia de una nueva línea: la pedagogía crítica y la salud colectiva, necesaria para acompañar procesos y acciones colectivos en el medio, así como las posibles relaciones con líneas afines en el contexto latinoamericano, y encuentros interdisciplinarios, por ejemplo en torno a la ecología política o popular, con amplias proyecciones en los espacios comunitarios y populares, donde no es inédito el papel e influencia de las pedagogías críticas en la educación popular y la salud.

Se tiene la convicción de que un saber incipiente y precario como aquel que se presenta en cualquier proceso educativo, y estando referenciado en sus propias experiencias vitales y en las reflexiones consiguientes, puede transformarse cabalmente mediante un proceso relacional durante su formación (*Bildung*): es conocido este pasaje de Gadamer (1996, 38ss), donde reconstruye históricamente el concepto de formación, como algo que surge interiormente y no deja de progresar aunque no se pueda imponerle objetivos exteriores: “uno se apropia por entero aquello en lo cual y por medio de lo cual uno se forma”. Rescata de Hegel que uno no es por naturaleza lo que debe ser; debe encontrarse constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, entrando en el mundo conformado humanamente en lenguaje y costumbres. Estas nociones se ampliarán en el capítulo cuatro.

En tales perspectivas, es necesario dialectizar hipotéticamente los repertorios categoriales<sup>4</sup> disponibles en las disciplinas que integran el amplio campo de *las ciencias de la salud*: descriptivos, explicativos y hermenéuticos. Cobran aquí gran valor y relevancia los trabajos y escritos sobre epidemiología crítica del profesor Jaime Breilh, los estudios de ecología política y del ecologismo popular latinoamericano, los abordajes de geografía crítica desde amplios estudios en espacios y territorios, entre muchos otros.

La proyección epidemiológica como praxis emancipadora que efectúa el autor mencionado en el párrafo anterior, abarca -a título de ejemplo, con base en el capítulo VIII de su *Epidemiología crítica*- desde las posibilidades y límites del sentido común y saber popular; si en éste como saber no académico, hay ideas científicas; el papel de la praxis en el saber; dialéctica de praxis científica y praxis social; epidemiología académica y epidemiología popular; por una intersubjetividad emancipadora, hasta una

---

<sup>4</sup> Bruno Latour (1993, 18) evalúa “tres repertorios (categoriales) para hablar de nuestro mundo”: “...la naturalización, la socialización y la deconstrucción”. Citado en (Samaja 2004, 34 y 35).

epidemiología crítica intersubjetiva, interdisciplinaria y multicultural. A estos contenidos claves se les abre espacio en el capítulo cuatro.

Son imperdibles estas precisiones sobre el tema en cuestión:

A partir de su reflexión desde la epidemiología, cuatro expresiones de la epidemiología crítica (medicina social, epidemiología etno-social, epidemiología eco-social y epidemiología crítica). Las cuatro categorías analíticas son: • Orden: concepción acerca de qué es lo que mueve al objeto, es decir el orden social y sus relaciones de jerarquía. • Carácter del movimiento: visión de cómo se da su movimiento, génesis y reproducción. • Temporalidad: concepción de la temporalidad del objeto, sus elementos e historicidad. • Espacio social y elementos: el espacio social de la determinación y la espacialidad del objeto (dimensiones, conexión histórica de elementos) (Breilh 2013, 7).

Todas estas disciplinas relacionadas con la salud que se mencionan, convergen con un propósito: la emancipación social, la crítica y transformación de contextos que se implican en la relación sociedad naturaleza.<sup>5</sup>

Este acervo temático citado se completa con los aportes categoriales, conceptuales y metodológicos que hacen la geografía y la ecología política, como ciencias críticas, que a su vez harán la mencionada concitación a la pedagogía crítica (Ver Anexo 2: Matriz de aproximación de los enfoques críticos).

Con respecto al *contexto* y la *filiación* de la *Pedagogía de la esperanza* con la *pedagogía crítica*, ya anteriormente se hacía la valoración académica<sup>6</sup> de Paulo Freire como un pensador que desde sus categorías existenciales -materiales- afianza un saber interdisciplinario como fundamento y razón suficiente de los aspectos situacionales que dominan y ambientan la pedagogía crítica, en un horizonte utópico al cual no renuncia el autor, desde el comienzo de su apuesta en la *Pedagogía del oprimido* (Freire 1970), pero que ha reelaborado en su *Pedagogía de la esperanza* a la luz de su vivencia siempre

---

<sup>5</sup> Ver autores de textos filosófico-epistemológicos que indagan la salud colectiva desde diversos ángulos en América Latina, como Duarte N., Granda E., García J.C., Breilh J., Arouca Da Silva, Donangelo, Samaja J., Pain S., Laurel A.C., Franco S., Testa M., Minayo C., de Almeida-F., Menéndez E., entre muchos otros. Además de estudios, congresos y memorias de gran valor y aporte. Así mismo, estudios desde la ecología política, con escritos y estudio de impacto ambiental en temas como la minería, la industria petroquímica, la producción de monocultivos, semillas transgénicas, alimentos y de desechos agro-tóxicos; agroecología, otros desechos (ver entre otras las publicaciones de Solíz T., María F.). De geografía crítica, los escritos de autores como Harvey D., Lefebvre H., Santos M., Smith J.M., Delgado, Mancano B., León E., entre otros. También estudios y diseños de herramientas tecnológicas para localizar o espacializar los impactos al medio ambiente, o el comportamiento de fenómenos como los climas, el cambio climático, la exposición e imposición de vectores en territorios, etc.

<sup>6</sup> La fuente principal de consideraciones teóricas que se ofrecen y de los planteamientos de algunos capítulos de esta obra, mientras no se indique lo contrario, es Jaramillo (2009) cuya reescritura ejecuta su autor en el presente trabajo crítico.

actualizada en las circunstancias concretas de la historia. La complejidad de relaciones entre sujeto, sociedad y naturaleza en la cual se inscribe, bosqueja una perspectiva *intercultural* que se basa en el logro de una conciencia histórica que convoca a la praxis política, mirada que comparte con otros de sus contemporáneos (Amílcar Cabral,<sup>7</sup> por ejemplo), donde la *esperanza* aparece situada y es educable en función de las necesidades populares..

Las preguntas: *¿Es La pedagogía crítica esperanzada, una forma de saber posible en la interfase de la salud colectiva y las ciencias críticas?*, que conlleva una reflexión de naturaleza filosófica, con miras a *reconocer* su *papel* y su *finalidad*; y la siguiente: *¿cómo educar en la pedagogía crítica esperanzada, en la interfase de la salud colectiva y las ciencias críticas?* conduce al reconocimiento y configuración de su posible *estructura*, desde sus saberes y prácticas, bajo consideraciones *didácticas: teórico-metodológicas, históricas, ético-políticas*.

Aquí se dimensiona ahora el papel que ella podría jugar en la salud colectiva, como se ha anunciado, en consonancia con el propósito general al cual se ha hecho alusión a lo largo de la introducción, sobre dos supuestos hipotéticos necesarios y complementarios, los cuales generan las posibilidades teóricas y prácticas explícitas en los saberes que se despliegan:

- La *fuerza implicativa*,<sup>8</sup> explícita e implícita, como potencial de acción y de cambio propio de la pedagogía de la esperanza y resonante en las ciencias críticas, de manera especial en la epidemiología crítica cuyo potencial esperanzador está rubricado a su vez en su llamado emancipador y movilizador en su devenir histórico y social.
- Y el *postulado dusseliano*:<sup>9</sup> “El desarrollo” de la vida humana, la praxis de la liberación, requiere el apoyo de todas las ciencias críticas, por su interés de emancipación -los de la epidemiología y la pedagogía para el caso-.

---

<sup>7</sup> Ver Cabral (1974, 196-197).

<sup>8</sup> Ver Pearce (1994, 279): “Hablo (...) de la fuerza implicativa (lo que la acción realizada implica para el contexto). Y es dable imaginar una situación en la cual una cierta acción tenga suficiente fuerza implicativa como para cambiar el contexto en que sucede”. Este rasgo de la interacción humana, tratado más ampliamente en la mencionada tesis del autor, es crucial para el planteamiento de la didáctica crítica en Freire, que aquí se abordará en su triple estatuto: histórico, teórico y político.

<sup>9</sup> Ver Dussel (2002, 81 y ss): si la pretensión material es “la reproducción y el desarrollo” de la vida del sujeto humano (en sentido crítico, las víctimas), la praxis de la liberación se refiere al segundo momento: “el desarrollo” de la vida humana.

A lo largo del texto se presentan por capítulos las correspondientes preguntas abordadas, que se enuncian en los cuadros siguientes, según esta distribución: la *Pedagogía de la esperanza* de Paulo Freire, en relación con la didáctica crítica se refiere en el capítulo uno; continúa con los *Rasgos de la didáctica de la pedagogía de la esperanza* en su apuesta etimológica y filosófica (capítulo dos), y luego con la *Recreación del vínculo entre didáctica general y específicas* a partir de la Ontología y epistemología de la pedagogía crítica esperanzada (capítulo tres), hasta culminar con la aproximación inter y *transdisciplinaria* a los enfoques críticos como *novum* que aportan esas mismas posibilidades (capítulo cuatro).

Cuadro 1

Capítulo Uno. Intenciones de indagación	Preguntas abordadas
<p><i>Pedagogía de la esperanza y sus implicaciones en la Didáctica crítica:</i></p> <p>Entendida como expresión específica de una noción de educación afincada en cuestiones cruciales para la sociedad y el individuo, en un momento de la historia de modos de enseñanza, con pertinencia de propuesta educativa en un proyecto de sociedad. Se indaga desde:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Fundamento Político</i></li> <li>2. <i>Fundamento Histórico</i></li> <li>3. <i>Fundamento Teórico</i></li> </ol> <p>Con tales fundamentos se pretende diferenciar específicamente una pedagogía y didáctica enraizada que procura transformación social y educativa, con concepciones amplias, y de resultados en momentos históricos que se engarzan a un proyecto de sociedad.</p>	<p>¿Cuáles condiciones ético-políticas, históricas y teóricas es posible reconocer en el proyecto didáctico de la Pedagogía crítica -esperanzosa- en la formación y el aprendizaje de sujetos críticos?</p>

<p>4. <i>Acto formativo de la didáctica crítica.</i></p> <p>Con un sentido general, se pretende una articulación y expresión de las diferentes apuestas didácticas que confluyen en la didáctica esperanzada.</p>	<p>¿Cómo se constituye y qué representa el acto formativo de la didáctica crítica en la pedagogía esperanzosa desde su propuesta matricial?</p>
---	---

Cuadro 2

Capítulo dos. Intenciones de indagación	Preguntas abordadas
<p><i>Rasgos de la didáctica de la pedagogía de la esperanza en su apuesta etimológica y filosófica.</i></p> <p>Se propone aquí como rasgos didácticos, la construcción propia de concepciones y valores conducentes a reconocer el saber, el método y los principios, para encontrar las intenciones de actuación transformadoras que con conocimiento público se allana en favor de unas prácticas concretas. Desde su:</p>	
<p>1. <i>Recorrido etimológico</i></p>	<p>¿Cuáles rasgos constituyen el sentido etimológico de la <i>esperanza</i> freiriana desde su condición didáctica?</p>
<p>2. <i>Consideraciones filosóficas:</i></p> <p>2.1. Mítica <i>Elpis</i> (cultura helenística)</p>	<p>¿Cómo dar cuenta de aspectos filosóficos incorporados históricamente en la didáctica de la <i>esperanza</i>?</p>
<p>2.2. <i>Spes augusta</i> (Latina) a Esperanza cristiana o <i>beata spes</i></p>	

2.3. <i>Spes dialéctica y docta spes (Principio Esperanza, de Ernst Bloch)</i>	
2.4. <i>Spes militante (esperanza bien fundada en la cual se reta al ser humano a ser más)</i>	
2.5. Tipología de una <i>esperanza militante</i>	
2.6. Implicados prácticos de la esperanza freiriana	

Cuadro 3

Capítulo tres. Intenciones de indagación	Preguntas abordadas
<p><i>Recreación del vínculo entre didáctica general y específicas a partir de la Ontología y epistemología de la pedagogía crítica esperanzada.</i></p> <p>Se entiende aquí como didáctica general aquella que se preocupa y ocupa de criterios y metodologías, en tres fuentes fundamentales: sus concepciones pedagógicas, sus conocimientos explícitos y experiencias prácticas, y las específicas, aquellos recortes de la realidad que recrean el vínculo complejo entre ambas. Se trata de una relación recíproca y que no se corresponde con una síntesis, sino con mediaciones que enriquecen las áreas comunes.</p>	
3.1. <i>Construcción filosófico-sociológica y enunciado onto-lógico (ser y razón en la historia) de la pedagogía crítica en su condición didáctica general y específica</i>	¿Cómo se origina la pedagogía y didáctica de la esperanza en la relación epistemología-ontología?
3.2. <i>Modos de existir en lo social</i>	¿Cómo se caracteriza en la pedagogía crítica freiriana el ser social esperanzado



	que deriva de su apuesta por la reciprocidad entre didáctica general y específicas?
--	---

Cuadro 4

Capítulo cuatro. Intenciones de indagación	Preguntas abordadas
<p><i>La pedagogía crítica esperanzosa, en la interfase de la Salud colectiva y las ciencias críticas.</i></p> <p>Se trata aquí de mostrar la articulación de la pedagogía como ciencia crítica desde su condición didáctica, en la interfase de la salud colectiva y las ciencias críticas, en la compleja relación sociedad-naturaleza, desde su saber disposicional.</p>	
4.1. Expresión de la pedagogía crítica y su didáctica frente a la complejidad de la relación Sociedad / Naturaleza de la Salud Colectiva. Eje posibilitador para las ciencias críticas.	En condiciones de existencia severamente afectadas por un metabolismo que sigue leyes inexorables del mercado, ¿de qué modo recupera un individuo interdependencia vinculante -autonomía relativa- con su entorno mediante una didáctica crítica de la pedagogía esperanzosa?
4.2. <i>Una geografía de los discursos en las ciencias críticas. Localización y espacialización desde sus dimensiones, espacios y apuestas categoriales.</i>	¿Cómo se relaciona la pedagogía crítica esperanzosa ( <i>transdisciplinaria e intercultural</i> ) y su didáctica con las ciencias críticas y su interés emancipatorio?
4.3. <i>Explicitación y discurrir teórico y práctico de la matriz de articulación de pedagogía y didáctica críticas -esperanzosas- en la interfase de la salud colectiva y ciencias críticas.</i>	¿Qué aporte específico hacen la pedagogía y didáctica críticas -esperanzosas- a una cultura crítica de la salud colectiva y sus espacios sociales?

La elaboración y consiguiente exposición se hacen, por tanto, desde las respuestas a las preguntas que implicaron una indagación abierta de las relaciones entre los temas propuestos, en búsqueda de los conceptos categóricos que ayudan a su comprensión.

Buena parte del esfuerzo se dedicó a la interpretación directa de los textos, a partir de las constantes y las variantes que emergen de sus categorías conceptuales.

Todo este ejercicio, puesto en frente del desafío sistémico, de salud y económico que supone no solamente la pandemia, sino más generalmente la vulnerabilidad de la vida humana inserta en la brecha metabólica aludida, se ha preguntado por los recursos y las visiones que ofrezcan una alternativa social, cultural y política basada en los propios sujetos de la educación, y explora con ellos para construirla, entendiendo que no puede hacerse desde la desesperanza, el aislamiento y la soledad que constituye la otra pandemia simultánea, la que pareciera relegar la vida a una parte completamente distinta, pues tiende a empobrecer nuestra “existencia simbólica”, ese componente de la “hominización” conquistada [mediante los lenguajes] al “combinarse con la existencia biológica”, según anota Eduardo Domínguez Gómez.

## Capítulo uno

### *Pedagogía de la esperanza y sus implicaciones en la didáctica crítica*

Cuadro 5

Recorrido temático	Descripción y sentido de las categorías recreadas.
<p>Se indaga una noción de educación específica, pertinente para un proyecto social de emancipación de individuos y colectivos, en un momento singular de la historia de modos de enseñanza, desde:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Fundamento político</i></li> <li>2. <i>Fundamento histórico</i></li> <li>3. <i>Fundamento teórico</i></li> </ol> <p>Tal fundamentación configura los contenidos de una pedagogía esperanzada, y los saberes propios de una didáctica, que se denominan críticas en tanto procuran transformaciones en el entorno educativo y en lo social.</p>	<p>Contexto epocal</p> <p>Fuerza implicativa de la pedagogía esperanzosa</p> <p>Contenidos que configuran la didáctica crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ético-políticos: Lectura de mundo, conciencia crítica, dialogicidad, problematización, dialéctica, contrahegemonía, utopía; virtudes (<i>coherencia, autonomía, esperanza, solidaridad, radicalidad,...</i>)</li> <li>- Históricos: <i>Transitividad, interculturalidad, transdisciplinariedad</i></li> <li>- Teóricos: <i>Investigación temática, intertextualidad, memoria (anamnesis),</i></li> </ul>

	<i>novum.</i>
<p>5. <i>Acto formativo esperançoso de la didáctica crítica.</i></p> <p>Se pretende definir el componente básico de la articulación y expresión de una didáctica general esperanzada y de diferentes didácticas que puedan especificarse en la misma perspectiva.</p>	<p>Tres matrices de la <i>esperanza</i>: la ontológica, la cotidiana y la educativa y <i>representa</i> (=conciencia de modos de existir) <i>lucha</i>, <i>búsqueda</i>, <i>dialecticidad</i> y <i>radicalidad</i>.</p>

Sea lo primero resaltar que se retoma la pedagogía crítica, cuyas características se ampliarán, en contraposición a pedagogías de orden tradicional y cuestionadas como “educación bancaria” en el planteamiento freiriano, quien para el caso trabaja sobre una alternativa, que ante todo se expresa en una didáctica crítica. Lo siguiente a considerar es cómo contribuiría en la interfase de la salud colectiva y las ciencias críticas, estableciendo eso sí la pertinencia de reconocer una *autonomía* relativa para el campo pedagógico, aunque no se plantea desligarlo de la reflexión interdisciplinaria e *intercultural* en cuyo calado tuvo origen, y de la cual se sigue nutriendo.

La noción propia del campo pedagógico, sería

extraída de la geografía, de la milicia, evoca los sertones de Guimaraes Rosas, sin límite, sin conclusión previsible y sin aduanas de ningún tipo. Lo crucial es que su configuración se logra a través del tejido que la pedagogía ha ido confeccionando con sus interlocutores de toda una vida: las ciencias naturales, humanas, la política, el arte, la religión, el derecho y el mito. Se renuncia a copiar modelos y se elaboran conceptos, teorías, aplicaciones, experiencias y experimentaciones (Echeverri y Zuluaga, 20).

El propósito de fundamentar una pedagogía crítica *esperançosa* y, al mismo tiempo, considerar tales fundamentos como los contenidos de una didáctica crítica de carácter general, está en el tratamiento de lo que Yves Chevallard (1991) define como una “transposición”, en este caso mejor denominada como “tránsito” (transición en el vocabulario de Freire), del saber pedagógico hacia el saber enseñado y hacia los contenidos específicos de las ciencias críticas.

La puesta a punto de esta fundamentación -y explicación- de saberes y prácticas que relacionan pedagogía y didáctica, conducirá aquí hasta proponer un modo de integración de las mismas con los aportes de diferentes disciplinas críticas, lo cual puede realimentar conceptual e instrumentalmente las decisiones y actuaciones de sujetos de la educación en el contexto general y específico de cada una de ellas. Sin embargo, solo

podrá dejar planteada la necesidad de realizar investigaciones en sus propios campos, orientadas a la producción y disposición de saberes para su enseñanza,

La exploración mediante categorías de los fundamentos aludidos, se basa en la propuesta de Ángel Díaz Barriga (Díaz 1991), para quien la incidencia de la didáctica posee una triple fuente, donde se explicitan la historia,<sup>10</sup> la teoría y su proyección política

La pregunta por ¿cuáles condiciones ético-políticas, históricas y teóricas es posible reconocer en el proyecto didáctico de la Pedagogía crítica -esperanzosa- en la formación de sujetos críticos? se acomete tras una valoración argumentada, principalmente en los momentos de producción de la pedagogía de Paulo Freire y en ella *la esperanza*, y desde ésta hacia atrás y hacia adelante, para destacar los aspectos claves o rasgos que aportan a la conformación de ciudadanía en el nuevo milenio, de cara a la transformación del sistema económico-político imperante en el mundo global, por medio de su propuesta, para dar cuenta de una versión compleja de la *esperanza* en Freire, que

se irá mostrando en las siguientes páginas como realidad con un cuádruple arraigo: ontológico, epistemológico, ético y político, que amerita vigorizarse en la práctica, educarse y hacer parte de una movilización social, para de esta forma volverse historia y confrontación política; así lo fue para Freire en la situación local de los 60 en la realidad brasileña, y también en su comprensión de la posmodernidad progresista como rechazo explícito de la posmodernidad conservadora, neoliberal.

Se atiende, en consecuencia, tanto a la situación contextual paradigmática en la cual surge la *esperanza* freiriana, desde su concepción bien fuera faseológica o epocal,<sup>11</sup> como a la fuerza *implicativa* de esa *esperanza*, a partir de sus pronunciamientos explícitos en distintos momentos. Como sendas temporalidades están marcadas por al menos dos modos distintos de conceptualizar la situación (contextos que se corresponden con dos

---

<sup>10</sup> En esta triple fundación de la didáctica crítica, el aspecto histórico que aquí se retoma no es sucesión de datos o de planteamientos generales, y por eso mismo se trata por aparte el aspecto teórico, así como su orientación política. Este criterio aparece valorado así en: Echeverri y Zuluaga: "...la historia es un escenario de elaboración de conceptos pedagógicos por fuera del aula, de la escuela, de la relación profesor-alumno; está en contacto con prácticas discursivas y no discursivas".

<sup>11</sup> Freire considera como "faseológicas" a aquellas circunstancias o momentos de un proceso civilizatorio, de una etapa singular de una formación social, como es el caso particular constituido por la República populista de Brasil, entre los años 50-64. En cuanto al concepto de lo *faseológico*, es retomado del intelectual "isebiano" Hélio Jaguaribe, y se aplica a una etapa específica del proceso histórico de una comunidad -diferente al de época, que denota una etapa de una civilización-; para él, la estructura faseológica se refiere a una etapa singular de una formación social. Lo epocal, por contraste, denotará una realidad cada vez más compleja, en la medida en que se refiera a determinaciones y condiciones globales frente a las situaciones internas que fueron su punto de partida, y entonces será renombrado como "unidad epocal" en su *Pedagogía del oprimido*.

escalas, una local y otra global), también cambia el estado de la fuerza *implicativa* de la *esperanza* freiriana, y en esa medida también varía el valor o peso específico de la *esperanza* pedagógica para esos contextos, traducible en su potencial transformador. Este contraste posibilitador temporal y contextual es también un indicador tanto de la maduración de su pensamiento como del énfasis que deliberadamente introduce al publicar su *Pedagogía de la esperanza*<sup>12</sup> en Río de Janeiro en 1992, donde se reconoce una mirada nueva para una serie de acontecimientos que se sabe que han marcado profundamente a su autor, sin que él pueda evitar remitirse a lo que expuso en su obra original *La pedagogía del oprimido*,<sup>13</sup> concebida más de dos décadas antes y donde están los fundamentos de su propuesta pedagógica.

Estas obras, tal vez las más difundidas y valoradas, marcan por ello dos épocas: de un lado, las vicisitudes de una sociedad que se estructura localmente, sin escapar de todos modos a las consecuencias de la geopolítica de la posguerra mundial, y de otro, una realidad de índole nacional que se hace cada vez más global. Y son referencias, a su vez, para la maduración teórica antes dicha, aunque no puedan ser tomadas en un sentido lineal o secuencial, precisamente como consecuencia de la orientación dialéctica del pensamiento de Freire, dialéctica cuyas características describe así Lucien Goldmann:

El pensamiento dialéctico afirma, por el contrario, que no existen puntos de partida ciertos ni problemas resueltos definitivamente, que el pensamiento no avanza nunca en línea recta, puesto que toda verdad parcial sólo adquiere su verdadera significación por relación al conjunto, de la misma manera que este último sólo puede ser conocido mediante el proceso en el conocimiento de las verdades parciales. La marcha del saber aparece así como una oscilación perpetua entre las partes y el todo, que deben iluminarse recíprocamente (Goldmann 1985, 15).

---

<sup>12</sup> Esta obra se considera una redefinición de la pedagogía del oprimido, pero en el sentido de reafirmar su vocación liberadora, en el escenario de lo acontecido tras la caída del socialismo real. Cierta tendencia psicosocial de la pedagogía hizo replantear a Freire sus criterios, en los cuales se mostrará más político que pedagogo. Continúa su compromiso ético, enriquecido con el aprendizaje vital en los más de veinte años transcurridos desde la obra precedente; existe la *esperanza*, existen los sueños, no han muerto las utopías por las cuales murieron tantos. Convoca a una praxis, donde busca la *coherencia* y la tolerancia. Encuentro con el hombre y no con el mito que ya representaba. Sobre esto versa el Prólogo, de Carlos Núñez H.

<sup>13</sup> La producción de este texto, escrito en Santiago de Chile en 1967, es resultado de su vivencia después de tres años de exilio y culminación de lo trabajado en Brasil. Versa sobre el papel de la concientización en la educación liberadora para contrarrestar el miedo a la libertad que manifiestan los oprimidos: necesidad de la conciencia crítica. Opone a la “seguridad vital” la libertad arriesgada (Hegel); expresa vocación ontológica, amor, diálogo, *esperanza*, humildad y simpatía. Subjetividad y objetividad se encuentran en unidad dialéctica de la que resulta un conocer solidario con el actuar y este con aquél. Propone hombres radicales, cristianos o marxistas; creadores por su criticidad. Es una lucha creativa que corre los riesgos de construir de este modo; no teme enfrentar, oír; el develamiento del mundo, el encuentro con el pueblo, ni el diálogo con él, del cual resulta un saber común. No se siente dueño del tiempo ni de las personas, ni liberador de los oprimidos: con ellos se compromete dentro del tiempo para luchar junto a ellos. Hay referencias de este orden en el Prólogo, de Ernani Maria Fiori (1914-1985).

Un marco espacio-temporal más detallado se encuentra por parte de la profesora Ana Lúcia Souza de Freitas, quien presenta en *A reinvenção da escola* (Souza 2006, 48-55) una lectura histórica de la producción teórica de Freire, en torno de la cual se intenta en lo que sigue articular algunos planteamientos sobre el conjunto de la obra pedagógica, para destacar en ellos su didáctica crítica. En efecto, en la fundamentación de la didáctica, se establecen tres aspectos relacionados: el teórico, que se refiere a la noción amplia de educación encuadrada en consideraciones acerca de la sociedad y el individuo; el histórico, visto como la evolución propia de las circunstancias por las cuales atraviesan los modos de enseñanza, y el político, ligado a un proyecto social donde es puesta a prueba la capacidad de incidencia de las propuestas educativas (Díaz 1991).

### 1.1. Fundamento político

En cuanto al primer planteamiento que se toma en consideración, el sentido político de esta didáctica, presenta de entrada la perspectiva de Paulo Freire dentro de una corriente de pensamiento y de tradición pedagógica, que José Carlos Libâneo llama de: “pedagogía progresista” (Libâneo 1982), catalogándola como un conjunto de tendencias pedagógicas que analizan y critican las realidades sociales, y que se orientan implícitamente por finalidades socio-políticas de la educación y entre las cuales se sitúa la tendencia progresista liberadora.

En la educación, el proceso de liberación humana va en contra de lo que el propio Freire designa por “educación bancaria” (Freire 1970c, 63). Según *La pedagogía del oprimido*, ésta se caracteriza porque el papel del educador es central, tanto en el pensamiento como en el saber y en la acción, en el diseño curricular y de contenidos programáticos, en la organización escolar y el establecimiento de la disciplina y la autoridad; es en últimas el sujeto del proceso, en contraposición al papel del educando, considerado como un mero objeto y sin injerencia en los demás aspectos del proceso pedagógico.

Esto no se refiere solamente, en opinión de Libâneo, a la educación de adultos o la educación popular en general, sino que para muchos educadores, la crítica que ha posicionado Freire es pertinente con relación a la práctica educativa en todos los grados de la enseñanza formal, así como en los espacios de la educación no formal e informal.

En su artículo, la profesora Souza fija, además, cinco momentos destacables en la trayectoria vital de Freire, según se va consolidando la experiencia educativa de este, asumida como liberadora en su naturaleza política:

Un primer momento que va hasta 1969, fase que corresponde a la fijación de la imagen de Paulo Freire, a partir del lanzamiento de las primeras experiencias de alfabetización, en la elaboración de su método para realizarla y la redacción de su trilogía de referencia: *A educação como prática da liberdade* (1967), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1968), *Extensão ou comunicação* (1969), que culminan en la publicación de *Pedagogia do oprimido* (1970), obras realizadas en cercanía a sus 50 años, mientras estaba en el exilio en Chile, y que se enfrentan a un clima perversamente antidemocrático por la represión experimentada en Brasil en la época del régimen militar.

El segundo momento, el contexto de intercambio, comprendido entre 1969 y 1980, caracterizado por una fuerte acción político-educativa en los países en desarrollo, con una presencia muy significativa en los medios académicos y universitarios, pues aumenta considerablemente el número de las invitaciones recibidas que lo llevarían a tornarse en

un andariego (Freire 1993a). Se tradujeron varias de sus obras a otros idiomas, especialmente la *Pedagogía del Oprimido*, y se publicó *Cartas a Guiné – Bissau: registro de uma experiência em processo* (1978), la obra más significativa de este período y que marca la presencia de un Freire más político, más comprometido. En este tiempo, Freire, radicado en Ginebra, trabajó en el Consejo Mundial de Iglesias, y se relacionó con Erich Fromm y J.P. Sartre (en el ambiente suscitado por el Mayo del 68 en Francia).

El tercer momento, reaprender el Brasil, comprende la década de los 80, a partir del retorno definitivo de Paulo Freire a su tierra natal, especialmente en función del regreso a la actividad docente y de los diálogos en los viajes por el país. La marca de sus escritos en esta época está en los libros dialogados, entre ellos: *Por uma pedagogia da pergunta* (1985) con Antonio Faundez; *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1986) y *A Pedagogy for Liberation* (1987) con Ira Shor,\* y *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo* (1990) con Donaldo Macedo. En este período también se destaca su participación como miembro fundador del Partido de los Trabajadores (PT), y su permanencia por 29 meses como Secretario municipal de educación de São Paulo, a partir de 1989, durante la prefectura (alcaldía) de Luiza Erundina de Sousa (PT).

El cuarto momento, cambiarle la cara a la escuela, corresponde al período de su experiencia como gestor, hasta la fecha de su muerte, en mayo de 1997. Se caracteriza este período, sobre todo en sus primeros años, por su trabajo en la propuesta y desafío por

---

\* Ira Shor es Profesor en la Universidad Ciudad de Nueva York, donde enseña composición y retórica; junto a Donaldo Macedo, profesor en Boston, Cornell y Harvard, han sido exponentes de la pedagogía crítica.

la reinención de la escuela: “cambiar es difícil, pero es posible y urgente” (*A educação na cidade*, 1991). Acompañado de otros textos de importancia para el autor y el contexto que vivenció en esta época, como: *A Pedagogia da Esperança* (1992), *Política e Educação* (1993), *Professora, sim; tia, não* (1994), *À Sombra desta Mangueira* (1995), *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Y un quinto momento, denominado movimiento Paulo Freire vivo, el cual se refiere al conjunto de esfuerzos de educadores y educadoras cuyo trabajo, de diferentes formas, viene contribuyendo para mantener viva la *memoria* de Paulo Freire y actualizar los principios de la concepción liberadora de la educación ante los nuevos obstáculos que se presentan en cada momento histórico. En este sentido se destacan los trabajos procurados con posterioridad a su muerte, que dan cuenta de las notas de sus últimas publicaciones, en los años 1992, 1994, 1995 y que dieron como resultado los siguientes escritos: *Pedagogia da indignação* (2000), *Pedagogia da libertação* (2001) y *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001), con los cuales se moviliza la recreación de su *memoria* y la actualización del significado de su práctica de educación liberadora, sueño posible que inspira la lucha de Paulo Freire y la de muchos educadores esperanzados.

Paulo Freire presenta sus principales tesis de trabajo para ocupar la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco. Pero antes de conocer sus enunciados se hace necesario valorar el acumulado logrado por Freire en su cargo como director de la oficina de división de educación y cultura del SESI (*Serviço Social da Indústria*) entre el 47 y el 54, el cual marcó de manera decisiva su visión y postura. Como bien lo afirma Araújo (2006, 16-29) en su artículo “Utopía peregrina”, el SESI para Freire fue un tiempo fundante en su comprensión progresista, humanista y liberadora de la educación. Precisamente, la experiencia acumulada en el SESI le facilitó, como profesor catedrático interino, profundizar su lectura crítica del mundo y le permitió, según Araújo, crear las condiciones para hacerse educador ético-político y crítico liberador.

Por ello, cuando en junio del 59 presentó para el concurso su propuesta, pudo relacionar la educación con el contexto real del pueblo brasileño, producto de su experiencia acumulada por siete años en el acompañamiento a las necesidades y pensamientos de la clase obrera, de una sociedad que se industrializaba y se democratizaba.

En esa intimidad con grupos de operarios y líderes obreros, también es como hemos comprendido cosas tan claras y simples como estas: una necesidad entre



los políticos y el pueblo de una comunicación existencial. De un lenguaje existencial, que hable sus problemas, sus dolores, y presente soluciones concretas y simples. Y cómo, en el aprendizaje de una democracia, como la nuestra, serán inauténticas las soluciones para el pueblo, que no partan del pueblo (Freire 2001, 22).<sup>14</sup>

Para José E. Romão (2001, XIII–XLVIII), esta propuesta de Freire es una lectura contextualizada, que demuestra los límites de una conciencia populista o “masificadora”, en una época regida por el asistencialismo, el autoritarismo y el paternalismo y, por tanto, de una educación inauténtica e inorgánica, dentro un sistema educativo bancario.

Frente a la propuesta populista de dar participación política sin otorgar vocería a los excluidos, desde una democracia que se construye para el pueblo sin el pueblo, Freire instaura una tensión dialéctica, desde su propuesta antagónica de aquella, entendida como una deconstrucción “con” el pueblo, pues él no asume al hombre de manera intransitiva absoluta, sino como un ser abierto, relacional, que guarda en su interior su capacidad de autoafirmación, de asumir su subjetividad desde su propia historia, lo que les permite a los individuos apropiarse críticamente de su realidad y de su posición en el mundo y a la vez asumir el papel que deben desempeñar en la transformación de éste, humanizándose. A esta confrontación entre visiones sobre la democracia, Freire la denomina y la asume como la “*antinomia fundamental*” (Freire 2001, 26) de la realidad brasileña.

## 1.2. Fundamento histórico.

Para Freire, según Romão, el ya citado proceso “faseológico” “se inscribe en un universo semántico de historicidad dialéctica”; aparece por primera vez en *Educação e Atualidade Brasileira* (p. XL y siguientes), y es ampliamente citado en este texto de manera indistinta: estructura, condiciones, circunstancias y necesidades faseológicas. A su vez, estas circunstancias son el momento de aproximación al segundo planteamiento de la didáctica crítica que aquí se considera, a saber, el histórico.

La experiencia que toma esa connotación en primer término, es su propuesta general de alfabetización de adultos, desde su vinculación al movimiento de Cultura Popular (MCP), cuyo método obtendría reconocimiento por parte del Ministerio de educación de Paulo de Tarso Santos, en el gobierno de João Goulart (1961-1964), el último de los populistas, que lo nombró en junio del 63 en la coordinación del Programa

---

<sup>14</sup> Más adelante (p. 23), afirmará: “Nunca dimos solución a los operarios ligados a SESI, a través de sus clubes, nunca dimos una solución a los padres de alumnos de las escuelas de SESI ligados a ellas y a nosotros por medio de sus asociaciones. El camino para nuestros proyectos fue siempre el del diálogo. Diálogo a través de lo que se iba conociendo progresivamente de la realidad. Realidad en análisis, en discusión. Puesta en evidencia. Nunca previamente establecida por nosotros, a nuestro gusto o a nuestra conveniencia”.

de Alfabetización de Adultos. Este programa buscaba apoyar la transformación de los alfabetizados en sujetos de su propio aprendizaje, de su propio proceso de concientización (Ramírez 2003, 198),<sup>15</sup> para alcanzar su protagonismo político. Freire refrendaría posteriormente este método en su exilio, desde sus experiencias de alfabetización en Chile, como la más radical propuesta pedagógica, pensada a partir de la realidad del tercer mundo.

La reflexión inicial sobre el aspecto histórico en la didáctica freiriana es el énfasis directo que hace Freire en la *esperanza* en su *Educación como práctica de la libertad* (1989, 44 y ss), del año 67, cuando al parecer ya ha vivido en buena forma su exilio, y ha reflexionado y asimilado la evolución de las lecturas contextualizadas que él y los isebianos\* -diferentes intelectuales y profesores universitarios, miembros del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), tales como Álvaro Vieira Pinto, Alberto Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Nelson Werneck Sodré, Roberto Campos, todos fundadores del mismo-, habían efectuado.

En dicho texto, Freire reafirma su concepción de educación concientizadora, cuya didáctica revela su potencialidad para el cambio y la liberación, donde se esclarece que el simple develamiento de una realidad no es garantía de algo nuevo, pues solo la práctica transforma la realidad. De ahí que en su referencia a la *esperanza* en esta época estuviese expresa la afirmación sobre la sociedad brasileña en tránsito:

Cuando comienzan a verse con sus propios y ojos y se consideran capaces de proyectar que la desesperación de las sociedades alienadas pasa a ser sustituida por esperanza. Pasa esto cuando van interpretando los verdaderos deseos del pueblo. En la medida en que se van internando en su tiempo y en su espacio, en el cual, críticamente se descubren inacabados (...) Por eso la desesperación y el pesimismo anterior frente a su presente y futuro, como también aquel optimismo ingenuo, se sustituyen por optimismo crítico. Repitamos, por esperanza (Freire 1989, 45-46).

Sin ser un libro coyuntural, como no lo fue tampoco la *Pedagogía del oprimido*, estas circunstancias de cambio sociopolítico que son animadas por una nueva didáctica, de índole crítica, se verán luego reflejadas en *La pedagogía de la esperanza*: "...es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la

---

<sup>15</sup> Pondera como uno de los elementos del paradigma hermenéutico esta característica del método freiriano de educación, aunque prefiere llamarlo "comprensional", y en el cual "plantea como objetivo de la acción educativa que el alumno adquiera un conocimiento de su realidad, de su mundo social y de sí mismo en tanto que sujeto actuante y crítico...".

\* Algunos de los miembros del ISEB fueron fuente de inspiración para las reflexiones de Freire, como él lo hace constar en ocasiones, por ejemplo: Vieira, Guerreiro y Texeira.

tolerancia -que no se confunde con la connivencia- y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal” (Freire 2002, 10).

La *esperanza* anunciaba el pasaje que hacía la sociedad brasileña de su estatus anterior, colonial, de sociedad puramente refleja, a una sociedad que, en un proceso de apertura en la que está comprendiéndose, podría ser sujeto de sí misma, auto-objetivándose. Ahora bien, para Freire cualquier amenaza de retroceso en este tránsito es causa y efecto para la situación de *esperanza*, pues podría resultar un retorno al período cerrado, y por tanto un golpe a la misma. Este descubrimiento Freire lo denomina “del ser inacabado”, por ello afirmaba: “Sólo en la búsqueda de una renovación estará su vitalidad. Sólo en la convicción permanente del ser inacabado pueden encontrar el hombre y las sociedades el sentido de esperanza. Quien se juzga acabado estará muerto” (44).

En el proceso de la conformación de cada sujeto como sujeto social en relación con su entorno -esto es, el sujeto de la praxis quien, evocando a Gramsci, sería el “intelectual orgánico”-, conectado de modo interactivo con ese medio social cambiante bajo determinadas condiciones político-jurídicas dominantes, está en juego más que nunca saber si no hay más *esperanza* que un afanoso existir que asume el presente sin dar cuenta de un modo de ser posible en la experiencia (*erfahrung*) y en la interpretación de esa experiencia como posibilidad y aún como alternativa al orden existente. Freire, a pesar de las críticas de quienes le tachan de “ecléctico”, de “centrarse en el currículo”, de ser políticamente “simplista”, de “no haber logrado rebasar” las bases de la “educación bancaria” que critica, parece reunir en su vida y obra las características de un *esperançoso* modo de ser que, por su sentido de lo histórico, sería su principal legado, según se desprende de las múltiples iniciativas que inspira a tantas personas en lugares bien diversos del mundo, en términos de pedagogía crítica y sus repercusiones sociopolíticas.

Dicho de otra forma, esta historicidad es posible porque individuos y grupos pasan de una conciencia intransitiva a una conciencia transitiva-ingenua, y con la promoción de esta última, mediante procesos de educación, a una conciencia crítica que, fundada en la razón, les diera una mayor comprensión y les permitiera ver sus problemas, y buscar una liberación de sus limitaciones, mediando la conciencia de ellas. Así se posibilita un nuevo clima cultural, que ejercita en la educación, la participación y la decisión, una tríada para obtener un hombre nacional con acontecer histórico que planifica y le encuentra un nuevo sentido a la democracia en el acto educativo. Este hombre por tanto, ha de convertirse en “sujeto de su propia historia, dentro de ciertas circunstancias” (8), pues la conciencia

crítica e histórica no se construye en las circunstancias dadas, y más bien depende de las conseguidas directamente en los procesos educativos.

...el enseñar lleva a superar la ingenuidad o a develar la ideología con la que se manipula el pensamiento y lo reduce a razones de tipo técnico-instrumental y confiando en el espíritu de indagación y curiosidad que todos los seres humanos tenemos, cualificarla hasta hacerla más potente, más compleja y más adecuada a la transformación de la realidad social.

...no se trata de rechazar la ciencia y la tecnología, sino de articularlas a la vida misma de nosotros que es más compleja que la erudición y la tecnología, pues tiene que ver con responder las preguntas por el sentido y significado de nuestra propia existencia en un mundo con los otros. Superar la manera como valoramos y como nos expresamos creativamente, estéticamente, esto hace parte también del proceso educativo liberador (8).

La *transitividad* crítica supone una profundización en la interpretación de los problemas, se preocupa por la investigación y la argumentación; no pretende desplazar las responsabilidades o la autoridad; se inclina por el debate, lo que ofrece novedad, y por la humanización frente a la tendencia masificadora, y rechaza el quietismo. Esta opción, que lo es por la educación para la ciudadanía en un horizonte de *esperanza* en tránsito, donde los sujetos se hacen cargo de su historia, al parecer seguirá orientando la búsqueda de Freire en sus siguientes períodos vitales, hasta llegar a la década de los 90, cuando se enfrenta a una sociedad globalizada, que demanda una *esperanza* mucho más política, acorde no sólo con una lectura materialista del contexto, sino también con una estructura ya no faseológica sino epocal, debido al predominio de concepciones, valores, dudas y desafíos que buscan su plenitud en relación *dialéctica* con una determinada etapa de la civilización (global), y ya no solamente en función de un determinado proceso histórico de transformación (local).

En los 90, en la sociedad que se construye globalmente, su llamado histórico se expresa en la *Pedagogía de la esperanza*, con una didáctica que se reconstituye en posibilidad, por medio de los sueños y en la perspectiva de la utopía, pues su sentido crítico se había desdibujado con el desplome del socialismo real, que coincide con el fenómeno conocido como la desideologización de las ideologías. Estos hechos aportaron a buena parte del mundo la pérdida de horizontes, mientras se posicionaba una nueva universalización, impulsada como la única y posible, la de entender y razonar a la manera de la sociedad del capital, tal como se pretende desde el surgimiento del sistema económico que prioriza el mercado sobre la sociedad y el Estado de derecho.

Frente a ello, la *Pedagogía de la esperanza* insta una vez más la historicidad de una didáctica que reclama, evoca, alienta a la lucha contra la desesperanza para mejorar

la existencia, y afirmar la necesidad de una *esperanza* ontológica, no menos situada históricamente. Así, Paulo Freire entiende la desesperanza como la pérdida de dirección que distorsiona esta necesidad: ese algo concreto que sin dejar de reconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, asuma la existencia humana y la necesaria lucha por su transformación.

Llevar el estudio de su *Pedagogía de la esperanza* más allá del texto, hasta las circunstancias consideradas históricas, mantiene relación con los hechos que se suscitaron tras la caída del muro de Berlín, específicamente un reordenamiento en el mundo social y político y una nueva perspectiva en el análisis filosófico, sociológico y político y, por lo tanto, otras preguntas para quien desea encarar estos momentos. Freire fue un lector de esta realidad y ofreció desde sus escritos una apuesta para afrontarla sin evadir este sentido histórico de la didáctica que se está considerando.

### 1.3. Fundamento teórico

Finalmente, en la consideración del tercer planteamiento sobre didáctica crítica, esto es, su estatus teórico, se revisa la *Memória da Pedagogia* editada en *Viver mente & cérebro* en Brasil. El número cuatro fue dedicado en el año 2006 a Paulo Freire bajo el título *A utopia do saber*. La revista presenta en su editorial a Paulo Freire como una referencia mundial para la pedagogía a partir de su método de alfabetización de adultos creado en los años sesenta, contexto original que vio surgir su *Pedagogía del oprimido* y que estuvo asociado a las luchas políticas de América Latina de aquel período. Hoy, Freire continúa siendo una referencia, tanto para profesores como para quienes vieron en él un intérprete de la realidad Latinoamericana, y no es osado atribuir este reconocimiento a la envergadura teórica de su didáctica crítica, sin que con ello se pretenda desconocer los otros dos aspectos de la misma que ya fueron tratados: su raigambre histórica y su pertinencia política.

En el plano nacional e internacional, las encrucijadas históricas, sociales y políticas actuales pueden admitir sus conexiones en el plano teórico con la trayectoria del pensamiento de Paulo Freire, quien se esforzó por preverlas y anticipar también sus consecuencias. De modo que resurgen nuevos movimientos sociales, como el Movimiento *Los Sin Tierra*, MST de Brasil, con su insistencia en la cuestión agraria; persisten las luchas de los países del Tercer Mundo contra la dependencia del capital extranjero y nacen los movimientos internacionales contra la economía y la explotación globalizadas, en todo lo cual es posible descifrar categorías de análisis que no son ajenas

a la pedagogía crítica y a las apuestas didácticas relacionadas con ella, lo cual sustenta la vigencia y la actualidad de dicho pensamiento.

Igualmente, el material editorial que sirve como referencia en este planteamiento teórico de la didáctica, rescata como base para su praxis la concepción dialógica, que permite formular una ética que tiene en la educación uno de sus imperativos categóricos, pues si todo acto aprendido es un acto socialmente construido, la lectura de las palabras equivale a una producción con sentido que necesariamente se afirma en la *autonomía* de los sujetos contra los discursos que describen la marcha de la historia como fatalidad. A “la cultura del silencio” que asocia la opresión política, la explotación económica y la privación de las palabras, se oponen la fuerza, la universalidad y la urgencia de su propuesta utópica.

Aparte del artículo de la profesora Souza de Freitas citado al comienzo del capítulo, esta publicación trae otro del profesor Moacir Gadotti (2006, 6-15): “O Plantador Do Futuro”, el cual permite ilustrar aspectos particularmente claves de la didáctica crítica presentes en el pensamiento de Freire, que aquí se indican con negrilla.

Gadotti refiere a Paulo Freire como aquel que postuló la educación como acto dialógico liberador, desde el humanismo y la dialéctica marxista, en la que la subjetividad es condición para la transformación social. Además, presenta a Freire como aquel que aleccionó desde su vida e historia. Desde el auto reconocimiento que Freire hace como un niño conectivo, asegura que él conseguía encuadrar esta característica personal en un fundamento epistemológico, que como intelectual le significaba *crear y articular de manera interdisciplinaria* categorías de la historia, de la política, de la antropología, de la economía, entre otras, en procura de su máxima vital, la transformación del mundo en favor de los desarraigados y, para esto, promovía ciertas virtudes como exigencia para una práctica educativa transformadora.

Dio testimonio con el ejemplo, según Gadotti, de virtudes como *coherencia* y *simplicidad*, articuladas a su teoría y a su práctica. Reivindicaba la *coherencia* no por terquedad, y para él, ella toma forma en otra virtud, la de la *esperanza*. Era esperanzado igualmente, no por terquedad, sino por “imperativo histórico y existencial”. Cultivó además la virtud de la *autonomía*, como la capacidad de decidir, de tomar en las manos su destino, reivindicándola desde el gusto por el ejercicio de la democracia.

La gran preocupación de Freire en sus últimos años, según Gadotti, era el avance de la globalización capitalista neoliberal, la cual se constituía contraria al núcleo central de su pensamiento, la “*utopía*”. El neoliberalismo abomina los sueños, desconoce la

posibilidad del futuro, fija sus espejos en el mercado, contraría la ética universal. Para Freire, esta ética del mercado se basa en el control, no en la humanización, ni en la proyección histórica del ser humano.

Como inspirador de un constructivismo crítico, incluyó en él, además de la *investigación* y de la *tematización*, la *problematización*, la cual supone la acción transformadora, pues para Freire el conocimiento no es liberador por sí solo, debe estar asociado a una causa; el conocimiento es, por tanto, un bien imprescindible en la *producción de la existencia*, no es objeto de compra o de venta.

Freire afirmaba que el conocimiento es para entender el mundo, es palabra que permite averiguar lo errado, lo cierto, la búsqueda de la verdad. No es un simple intercambio de ideas, sirve para interpretar y transformar el mundo, es una herramienta fundamental para intervenir en él, de forma integradora e interactiva. Él aproxima, según Gadotti, *lo estético*, *lo epistemológico* y *lo social*, pues le es necesario reinventar un conocimiento que tenga facciones de belleza.

Para Freire la escuela no distribuye poder, pero *construye saber que es poder*. No se cambia la historia sin conocimientos pero el sentido de educarse es poder participar en ella como sujetos. De ahí que el papel de la escuela consista en colocar el conocimiento en manos de los excluidos de forma crítica, porque la pobreza política produce pobreza económica. Si ninguno sabe todo, ninguno ignora todo; por eso Paulo Freire asociaba alfabetización y politización.

La pedagogía neoliberal es una pedagogía de exclusión porque pretende reducir su papel, al retirarle su esencia política. Para Freire la *Pedagogía de la Esperanza* es lo opuesto de la pedagogía de la exclusión. Enseñar es insertarse en la historia, en un imaginario político más amplio.

Paulo Freire, refiere Gadotti, valoriza además del saber científico el *saber primero*, el saber cotidiano, que se incorpora a partir de otras significaciones: cómo se conoce, cómo se produce y cómo se utiliza el conocimiento. Otra de sus contribuciones, señala Gadotti, está en sus sentidos de *transdisciplinaridad* e *interculturalidad*, los cuales no son apenas una característica del método sino una actitud profesional, constituyéndose en una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico.

Afirma que Paulo Freire sabía trabajar en la práctica en varias disciplinas al mismo tiempo: la etnografía, la teoría literaria, la filosofía, la política, la economía, la sociología, aunque lo hacía más con teorías que con disciplinas. De la misma manera trabajaba varias perspectivas teóricas: la del militante político, del filósofo de la liberación, del cientista,

del intelectual, del revolucionario, entendiendo que para la realización del acto pedagógico es necesaria la concurrencia de varias perspectivas. Concluye que Freire cruzó las fronteras de las disciplinas, de las ciencias: sus reflexiones profundizaron de tal modo en la educación como práctica de la libertad, que en su estudio y enunciaciones teóricas las traspasó.

Además leyó el contexto de modo tan profundo y radical, que su *teoría y práctica anticolonial y poscolonial* le permitieron asumir el riesgo de cruzar las fronteras, para poder leer mejor el mundo y facilitar nuevas posiciones sin sacrificar sus compromisos y principios. A ello se debe su reconocimiento mundial en el pasado y en el presente, como contribución destacada en América Latina al pensamiento pedagógico universal.

Se pregunta el biógrafo ¿cuáles son las contribuciones más destacadas de Paulo Freire para que se le diera tamaña notoriedad? Responde que ella está ligada a cuatro intuiciones originales,\* ya destacadas por Carlos Torres en su libro *Pedagogía de la lucha: de la Pedagogía del oprimido a la escuela pública popular*, que son:

1) El énfasis en las condiciones gnoseológicas de la práctica educativa. Donde el educar es conocer, es *leer el mundo, para poder transformarlo*. 2) La defensa de la educación como un acto dialógico, al mismo tiempo *riguroso, intuitivo, imaginativo, afectivo* -desde una razón dialógica comunicativa-, ligado al *otro en su carácter histórico*. 3) La noción de *ciencia abierta a las necesidades populares*, en conexión con el trabajo, el empleo, la pobreza, el hambre, la enfermedad. 4) El *planeamiento comunitario*, participativo, de la *gestión democrática* y de la *investigación participante*.

Entre los elementos que relaciona Moacir Gadotti (2007) en la consideración de la pedagogía de Freire como antineoliberal, sitúa una discusión con críticos que llama “conservadores” y que afirman que éste “no tiene una *teoría del conocimiento*, porque no estudia las relaciones entre el sujeto del conocimiento y el objeto. Sólo se interesaría por el producto”. No sólo afirma que esto no es verdad, sino además que “su pensamiento se funda en una explícita teoría antropológica del conocimiento”. Y a quienes acusan a Freire de *autoritarismo* porque no deja otra opción que la de participar en una transformación que supuestamente no desean todas las personas, les responde Gadotti que

---

\* A ellas habría que agregar, por su pertinencia, el comentario de Henry Giroux (n. 1943) -quien es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica-, en (Giroux1990, 23): “[Freire formula] una teoría del poder y la producción cultural que parte de la noción de educación popular (...) [Considera] seriamente el capital cultural de los oprimidos, desarrollando instrumentos críticos y analíticos para interrogarlo...”



Freire “no acepta la idea de una *teoría pura* -para él una ilusión-, sino de una *teoría crítica* enraizada en una filosofía social y política”.

Para Freire el desespero no es alegría, es acomodación, renuncia, aceptación, resignación, declinación en el sufrimiento; esperanza es contrario a claudicación, a abatimiento, como un esencial que ejerce su sincronía y su diacronía en un interjuego que encuentra en el acto formativo-educativo una posibilidad que desde la reflexión crítica, le permite al ser que se rehace en su formación, un saber que se sabe y en el cual se reconoce posibilitado en su inacabamiento como ser histórico y productor de historia. Por eso Freire afirma:

“La desproblematización del futuro por una comprensión mecanicista de la historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. Es que en el entendimiento mecanicista y por tanto determinista de la historia, el futuro ya es conocido. La lucha por un futuro así a priori conocido prescinde de la esperanza” (Freire 2005,71).

Y si la versión posmoderna no parece demasiado reciente o desconocida para Freire, es porque tuvo ocasión de vivir estos cambios en la relación de cercanía que mantuvo con movimientos, sus organizaciones y los intelectuales ligados a la educación popular y con aquellos que, en la base o en la propia jerarquía eclesial, se replanteaban su vivencia de la fe desde las circunstancias específicas del Brasil que era impactado desde la década del 80 por enfoques posmodernos de la cultura, las humanidades y la política.

En su propia obra aparece de algún modo uno de los elementos discursivos que se aborda en el pensamiento posmoderno, como es la *intertextualidad*.\* Esta característica la poseen sus textos por la forma como asume las reflexiones de otros autores, y las reescribe al tiempo que enriquece su visión de la *esperanza* en sus propios textos, con base en la lectura del mundo, donde deben validarse mediante la praxis todos estos aportes. Según ello, esta *intertextualidad* así considerada tiene una función activa, que no es otra que la de crear *memoria*, producir pasado y asumirlos para irrumpir con *esperanza* frente al problema de la dominación del sistema del capital, con el propósito de plantear

---

\* En las instancias narrativas posmodernas se tematiza el estatus *intertextual* para cuestionar la constitución de lo real, como escritura que revisa la tradición, sea de modo implícito o explícito. Este tipo de escritura híbrida, no pura, problematiza nociones como originalidad y autoría. Se puede también decir que la *intertextualidad* asume los rasgos de una cultura del libro, por los cuales tiende a (re)definirse y a escribir de nuevo por medio de sus signos. Así, escribir sería recorrer el espacio que separa los textos, mientras que la *memoria* del texto es la *intertextualidad* de sus referencias. Esto puede verse en Lachmann (1997, 36), donde se asegura que arquitectura de la *memoria* e *intertextualidad* deben pensarse conjuntamente. También se refiere a la *intertextualidad* (Rincón 1995, 183, 208).

los procesos insertos en la conexión local-global de la situación epocal, que se conforman a sí mismos a la par que la constituyen.

Mi preocupación, en este trabajo esperanzado, como hemos quedado hasta ahora, es la de mostrar, excitando, desafiando a la memoria, como si estuviera excavando el tiempo, el proceso mismo por el que ha venido constituyéndose mi reflexión, mi pensamiento pedagógico, su elaboración de la que el libro es un momento. Cómo viene constituyéndose mi pensamiento pedagógico inclusive en esta *Pedagogía de la esperanza* en que examino la esperanza con que escribí la *Pedagogía del oprimido* (Freire 2002, 61).

Este sería el trabajo de una *anamnesis*,\* que en el caso de Freire toma las tradiciones humanistas y de emancipación humana, que él realza a pesar de lo planteado en la posmodernidad como consecuencia del fin de los metarrelatos y de las ideologías, y las hace trascender hasta las redes con diversos propósitos que se han establecido en su nombre en el mundo; ellas son parte de esa forma de crítica a los discursos y a las situaciones, posmodernos o no, que están alejados de una práctica liberadora, sean ellos y ellas euro-norteamericanos, asiáticos o latinoamericanos.

Para mí la práctica educativa progresistamente posmoderna, en la que siempre me inscribí, desde que afloró tímidamente en los años 50, es la que se funda en el respeto democrático al educador como uno de los sujetos del proceso, que tiene en el acto de enseñar y de aprender un momento curioso y creador en donde los educadores reconocen y rehacen conocimientos antes conocidos y los educandos se apropian y producen aún sobre lo no conocido. Es la que desoculta verdades en lugar de esconderlas, es la que estimula la belleza de la pureza como virtud y se debate contra el puritanismo en cuanto negación de la virtud. Es la que humilde aprende con los liderazgos y rechaza la arrogancia (Araújo 2001, 159).<sup>16</sup>

Como se puede ver, esta lectura contextualizada de los sinsabores, de las desilusiones y las pérdidas de horizontes se resaltan desde una *esperanza* que encuentra su motor en la lucha, un eje esencial para encauzar los sueños y acercar las utopías. Una lucha sin cuartel a las ideologías neoliberales y una afirmación en la lucha por la subjetividad, como condición para la transformación social. De ahí, que su *Pedagogía de*

---

\* Platón (*Menón*, 80e-81e) opone el mito de la anamnesis al principio heurístico, que descarta puesto que no sería posible investigar lo que se sabe e investigar lo que no se sabe, en tanto no se sabe qué investigar; el maestro no enseña saberes sino el camino que debe recorrer el sujeto para *recordar* el saber que ya posee en su interior, dada la naturaleza inmortal del alma: "...encuentre en sí todo lo demás si tiene valor y no se cansa en la búsqueda, ya que buscar y aprender no son más que reminiscencia". Ver Croce (1960, 11-12). Anamnesis sería el proceso de conocimiento histórico, cuyo sujeto sería el Espíritu absoluto, para el cual no hay sino que recordar o hacer retornar aquello que se encuentra en él. En este trabajo se mencionará igualmente el significado que este concepto tiene en relación con la obra de Freire.

<sup>16</sup> También (Freire 2002, 48): "Para superar, por un lado, los sectarismos basados en verdades universales y únicas, y por el otro, las acomodaciones 'pragmáticas' a los hechos, como si estos se hubieran vuelto inmutables, tan al gusto de posiciones modernas los primeros y [pos]modernistas los segundos, tenemos que ser posmodernamente radicales y utópicos. Progresistas".

la *esperanza*, sea la lucha por la educación de una *esperanza*, en el compromiso que los sujetos tienen de su propia historia y de la historia como posibilidad.

Por ello, aquellos planteamientos posmodernos como el de Comte-Sponville (1999),\* que desde visiones epicureistas invierten el sentido dialéctico de los contrarios por los reestablecidos: *esperanza-desespero*, *esperanza-falta*, *esperanza-temor*, *esperanza-no conocimiento*, son alternancias anti-dialécticas, atemporales, contrarias a la visión dialéctica y materialista freiriana; porque en ella, la *esperanza* no es falta; es *juego dialéctico*, *conflicto*, *lucha de contrarios*. De ahí que sea conciencia crítica que problematiza, un ser humano vital constituido en un ser de esperanzas que por alguna razón puede tornarse desesperanzado.

Freire aborda por su parte esa *posmodernidad*, como provincia nueva de la historia que emerge en medio de la misma y niega su continuidad en el tiempo (Freire y Quiroga 1995, 19), que remite obligatoriamente desde su aparición a los conceptos de materialismo histórico, dialéctica, socialismo real, Perestroika, y otros hechos como la caída del muro de Berlín, que se constituyen en el rompimiento con las utopías, y que son elementos necesarios a la hora del debate que Freire afronta desde una visión por el reclamo y enunciación de una utopía que realce el camino al socialismo desde y por la democracia, como un camino de *esperanza* en época de *desesperanzas*, que se levanta contra la *posmodernidad* (conservadora), aquella “ideología que mató las ideologías: porque la única forma que hay de negar las ideologías es a través de la ideología” (18).

En consonancia con el denominado “Movimiento Paulo Freire vivo”, no solamente se comprende o se retoma su *memoria* en su círculo más cercano (empezando por la red de institutos “Paulo Freire”), sino que un conjunto de intelectuales y fuerzas sociales que luchan por una globalización producida desde abajo, de manera contrahegemónica (por ejemplo, desde el Foro Social Mundial), actualizan de una u otra manera esta concepción liberadora de la educación y de la *esperanza* ligada a ella, que se articula con los nuevos enfoques de las ciencias sociales y humanas, procedentes de paradigmas como el de la razón comunicativa, la ética dialógica y la del discurso, entre otras, que son el legado del llamado “giro lingüístico” en la filosofía.

En escenarios de debate público de la obra freiriana, el 5 de septiembre de 1993 se produjo un intercambio entre Ana Quiroga directora de la primera escuela privada de

---

\* André Comte-Sponville (n. 1952) es un filósofo materialista, racionalista y humanista.

Psicología Social en Argentina (fundada por Enrique Pichón-Rivière), y Paulo Freire, a manera de diálogo sobre “ideales, mitos y utopías a finales del siglo XX”. Allí, la doctora Quiroga rescata como esencial para el éxito del encuentro la herramienta de la *diversidad* y la *multiplicidad* de experiencias, la cual permitiría enriquecer una producción común, un trabajo potenciado, un comprender compartido. Hace igualmente referencia a un tema de Freire, el de las *diferencias*, con referencia a aquella estrategia de dominación que en el mundo actual se procura para alcanzar la hegemonía mediante un discurso universalizado, el cual niega las diferencias y establece sobre ellas “*un nuevo orden mundial*”, “*un único modo de vida posible*”, “*un único mundo posible*”. Ana Quiroga contrapone a este discurso que alimenta la fragmentación y la rivalidad, la propuesta de Freire donde se retoma como vital para el mundo actual el rescate de la dimensión mayoritaria que sólo es posible tener sobre la base de la “construcción de la unidad en la diversidad”. Afirma además, que Paulo Freire retomaba esta construcción de la unidad en la diversidad en su *Pedagogía de la Esperanza*, desde ese *reconstruir*, en ese *re-conocer*, en la complejidad de las situaciones, de los efectos, de las relaciones; los procesos sociales y políticos en tanto sujetos de una historia que en umbrales del XXI señala una crisis profunda. Visión histórica que implica el reconocimiento de la vigencia de aquellos testimonios y debates que estaban presentes en la década de los 70 y los 80, y exige la profundización de las contradicciones sociales y de la intensificación de la crisis: “Es desde este análisis que Freire opone a la estrategia de escepticismo, del programa de la *Desesperanza*, una *Esperanza crítica*, que está distante del inmovilismo, la ingenuidad o de la pura *Esperanza*” (14).

Freire, asume de manera consciente su *Pedagogía de la Esperanza* como una *respuesta de indignación*,<sup>17</sup> frente al presente vivido que le genera la acción del desgobierno, de la acción brutal de la policía, de los escándalos y las corruptelas, del caos, de la falta de presencia de Estado, a través de un escrito “de rabia, y de amor”( Núñez 2002, IV); lo cual es a su vez una respuesta de *esperanzados* que se niegan a repetir la desgracia que los indigna: “La esperanza es una necesidad ontológica, la desesperanza es

---

<sup>17</sup> A partir de este punto y en los párrafos siguientes hasta el próximo numeral, se podría encontrar una ilustración específica del concepto de fuerza implicativa al que se aludió antes, en palabras propias de Freire.

esperanza que perdiendo su dirección se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (Freire 2002, 8).<sup>18</sup>

Esta *esperanza* tiene un sentido de *movilización y de re-creación del mundo*; necesita volverse crítica, porque no es suficiente si no se toman en consideración los hechos concretos, materiales. Es una forma de anclarla en la práctica, para volverse historia concreta.

Estos propósitos son parte de la necesidad de educar en la *esperanza*, porque la desesperanza, que equivale al inmovilismo, debe poderse contrarrestar con otras tradiciones de conducta, inseparables de su condición ética, que no se callan ante el escándalo en la vida pública, suscitado por los desgobiernos y la impunidad con la cual se ocultan; que no están dispuestas a continuar tolerándolo y que crean los mecanismos para evitar su reproducción: “Hay una esperanza, no importa que no sea siempre audaz, en las esquinas de las calles, en el cuerpo de cada una y de cada uno de nosotros. Es como si la mayoría de la nación fuera asaltada por una incontenible necesidad de vomitar ante tamaña desvergüenza” (7,8).

#### 1.4. Configuración del acto formativo *esperançoso* de la didáctica crítica.

Finalmente la pregunta ¿Cómo se constituye y qué representa el acto formativo de la didáctica crítica? Su acometida se hace explícita en el reconocimiento que sus biógrafos hacen de Freire como “sembrador de futuro”, considerando que en la historia el intercambio entre saberes y prácticas produjo en primer lugar los procesos de aprendizaje y después llegaron las estrategias propias de la enseñanza, con lo cual la didáctica [crítica] se constituye en una experiencia “directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y la seriedad” (Ortega, López y Tamayo 2013, 26). En términos de configuración del acto formativo, se puede decir que se basa en la alteridad, y que desde esa perspectiva incorpora formas culturales, estéticas, literarias y relacionales múltiples. Ahora bien, si se considera a la alteridad -esto es, la temporalidad, espacialidad y corporeidad de los otros en cuanto son co-productores de saberes- como constituyente del acto formativo en la didáctica crítica, su aspecto representacional<sup>19</sup> se mantiene inscrito en el sujeto

---

<sup>18</sup> Freire dirá luego: “La naturaleza humana se va constituyendo históricamente. La esperanza como necesidad ontológica se constituye aquí en el quehacer histórico” (Korol 1993, 5).

<sup>19</sup> El concepto de representación como conciencia de..., procede de Samaja (2004, 216).

inconcluso, dispuesto para la formación, que lleva a cabo la “práctica producción de la existencia”.<sup>20</sup>

Los modos de existir (lucha, búsqueda, dialecticidad y *radicalidad*) definen un *habitus* (Bourdieu 1990, 136-137)<sup>21</sup> que es relacional, intersubjetivo, y que puede transformarse puesto que es educable, y a tal propósito tiende lo metodológico del proceso de concientización, basado en la tematización y la problematización.

En el desenvolvimiento concreto y material del acto formativo de la didáctica crítica, quedan expresadas tanto las matrices de la *esperanza* (la ontológica, la cotidiana y la educativa), a las cuales se dedican los numerales que siguen, como el reclamo de Freire por la virtuosidad -asimilable a un sentido ético del gobierno de sí- para el ser esperanzado, es decir, aquel para el cual se estructura el proyecto de la mencionada didáctica. Dicha virtuosidad debe procurarse en la medida en que son educables los modos de vida o de existir, y es necesario establecer las condiciones en que se vuelven habituales las disposiciones previas o simultáneas con las interacciones pedagógicas.

Las modalidades observables de la *esperanza*, presentes en tales matrices son delimitadas, tanto simbólica como didácticamente, en el objetivo utópico propuesto por Freire, y el despliegue de su apuesta: en un primer nivel, en las versiones faseológica y epocales de su propuesta de la *esperanza* -ya indicadas\*, y en el segundo nivel, el conjunto de direcciones a las cuales remiten, tanto la primera de las matrices de la *esperanza* (ontológica), como las dos siguientes (cotidiana y educativa), que tienen en ella su origen. Aunque se mencionarán en el capítulo tres alrededor de las características de la práctica producción de la existencia, se presentan en este apartado por su estrecha relación con la didáctica crítica.

Para el primer nivel, se tienen en cuenta los antecedentes indicados del pensamiento dialéctico\*\* reconocible en Freire y de su método interdisciplinario, pero es

---

<sup>20</sup> Esta noción se origina en la tradición marxiana, a la cual se ha considerado como filosofía de la praxis. Al buscar una denominación para la ontología del ser social, producto de esa praxis, Lukács acude a la expresión “sociología” (Lukács 1969, 148-164), cuyos énfasis se comentan en el capítulo IV.

<sup>21</sup> El *habitus* de las personas se basa en un sistema de esquemas generadores: “es a la vez un oficio, un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de creencias”, que pueden acondicionarse por medio del aprendizaje explícito o implícito. Ver Gantiva (2002, 43): El *habitus* se refiere a la gramática social (gusto, conocimiento, conductas) inscritos en la lógica de la dominación, en el cuerpo y en el pensamiento como esquemas [generadores] permanentes.

\* La distinción entre lo epocal y lo faseológico en Freire se abordó antes en este capítulo.

\*\* Desde muy pronto, en este capítulo uno se hace referencia a la formación dialéctica de Freire.

necesario considerar a esas lecturas que hace Freire de lo faseológico y lo epocal como un intento de aprehensión de lo “real”, esto es, las circunstancias de la coyuntura local en el primer caso (relacionada con la *esperanza* de un horizonte democrático para Brasil), y de la situación global en el segundo (relacionada con *esperanza* en un nuevo horizonte, socialista). Ambas son el objeto de la reflexión correspondiente con una praxis en cada período vital, en una construcción en la que ha incorporado a su manera un amplio universo cultural, con respecto a todo lo cual la segunda de las versiones sería negación de algunos aspectos de la primera y reiteración así como profundización de la misma, según el contexto al cual se refiere.

Entre los aspectos que se pierden, se encuentra la perspectiva notablemente individual de la filosofía existencialista,<sup>22</sup> y su noción de la historia como sucesos orientados a un futuro de plenitud, algo que no se tomará en cuenta en la segunda versión. En esta, hay sin embargo un vínculo con el inspirado filósofo católico Gabriel Marcel (1889-1973),<sup>23</sup> que no abandona al situar la *esperanza* adelante y no arriba (como espera de *algo* trascendente): la relación personal de entrega y confianza, pero sobre todo la “relación original entre la conciencia y el tiempo” (Laín 1958, 22). Su *esperanza* supone una apertura del “tener” al “ser” por la virtud transformadora y creadora del amor. Más que la angustia, la *esperanza* abre a la totalidad de la existencia; esto la sitúa en la misma perspectiva freiriana.

Por otra parte, continúa siendo una referencia el proceso educativo como indispensable para radicalizar la *esperanza*, a lo cual se agrega en la segunda versión lo relativo al tiempo fundante -considerado como tal por los nuevos aprendizajes, contenidos y experiencias-, y lo concerniente a la virtuosidad. En esto no se aleja de la comprensión marxista de la verdad, que en la interpretación de Jürgen Habermas (n. 1929) es: “La unidad de teoría y praxis designa la verdad que hay que sacar a la luz y, al mismo tiempo, la suprema medida de la razón en cuanto que dentro de la alienación todos los esfuerzos que conducen a sacar a la luz la verdad deben ser siempre razonables; la razón es el acceso a la verdad futura” (Habermas 1963, 316).

---

<sup>22</sup> Al rastrear sus influencias, se relaciona a Freire con Marcel y Mounier, quienes junto con Maritain, Le Senne y otros, hicieron parte de esta corriente filosófica.

<sup>23</sup> Se hace un paralelo entre algunos de sus planteamientos y los de Freire, porque se conoce su influencia en el medio cultural de éste. Ver Marcel (1943).

En otro nivel, también es posible identificar el despliegue de la *esperanza* freiriana, dependiendo del horizonte en el cual se sitúa el sujeto; nivel que a su vez conduce a tres direcciones.\* Dado que “el horizonte trascendental es *ontológicamente constitutivo* de lo que llamamos ‘realidad’” (Heidegger 1999a, 282), es posible hablar de una *esperanza* “*en matriz ontológica*”; pero también es cierto que ese horizonte, que se mantiene como tal frente a una causación óptica -esto es, frente a la “creación” de la realidad-, no se identifica en sentido alguno con ella, puesto que puede llegar a ser o no. Esto permite designar otras dos direcciones de la *esperanza*: una, más ligada al mundo de lo posible-imposible; ella es “la matriz cotidiana”, y otra, en conexión con lo necesario-contingente, que es “la matriz educativa”.

Se parte, en primer lugar, del supuesto freiriano: “la esperanza tiene su matriz en la naturaleza humana. Siendo inconcluso e inconsciente de su inconclusión, o como dice François Jacob, ‘programado para aprender’, él (el hombre) no podría ser sin moverse en la esperanza” (Freire 2000a, 30).<sup>24</sup> En segundo lugar, se refrenda el supuesto de que la *esperanza* como exigencia ontológica de los seres humanos, por su naturaleza histórica, está condicionada a la posibilidad de su concreción o no, en virtud de que los hombres y mujeres que la posibilitan son seres de relaciones con el mundo y con los otros.

En tercer lugar, se recurre a una exégesis de su texto la *Pedagogía de la esperanza* en su primer apartado (Freire 2002, 7-12), el cual comprende las primeras palabras y los sucesos históricos que incubaron la *Pedagogía del oprimido*, en su habitual cotidiano, acumulado histórico mundano y referencia autobiográfica de sus vivencias en Recife y Chile (13-47).

Bajo la misma óptica aludida de la dialecticidad posible-imposible, necesario-contingente,<sup>25</sup> el comportamiento de las “tres *esperanzas*” se encontraría en el punto de

---

\* Hay más de una coincidencia con la estructura triádica que plantea P. Laín Entralgo en el dinamismo originario del ser humano: pístico (*pistis*, la creencia), elpídico (*elpís*, la *esperanza*) y fílico (*phília*, la amistad, el amor). Su espera *entitativa* u ontológica, referida a la existencia temporal, aquí se plantea como el origen de las otras dos; por su parte, la estructura cognoscitiva-apetitiva, está signada por el hábito entitativo de la espera, y allí se reunirían, en la exposición que sigue, la *cotidiana*, que es espera y depende de lo contingente y la *educativa*, más con el componente cognitivo, búsqueda de la verdad por medio de la praxis, significatividad del mundo (Laín 1958, 540 y ss).

<sup>24</sup> Hay un tratamiento amplio de este tema en Mafra (2007).

<sup>25</sup> Este cruce o disposición hace referencia específica al “cuadro semiótico greimasiano”, por el cual se entiende “la representación visual de la articulación lógica de una categoría semántica cualquiera”. Obedece a la necesidad de una tipología de las relaciones que cabe establecer para las categorías semánticas cuyos rasgos distintivos están basados en la isotopía o “parentesco”; tales relaciones pueden ser: de contradicción, de contrariedad o de complementariedad (Greimas y Courtès 1982, 405).



partida de la necesidad, que reclama lo posible y se dirige a lo imposible, que aparece definido por lo contingente, y de lo cual depende a su vez la necesidad misma.

Lo contingente no es en modo alguno igual a lo posible, precisamente porque en la contingencia siempre hay algo de “encuentro con lo Real”, en el cual *la verdad debe necesariamente emerger*, pero al tiempo que desaparece la contingencia: la oposición entre la necesidad y la imposibilidad queda disuelta en la posibilidad, en tanto esta niega a la necesidad como negación. De ahí que se pueda afirmar con P. Bourdieu<sup>26</sup>: “...lo que nos proponemos con la acción corriente no es un futuro contingente: el buen jugador es aquel que, según el ejemplo pascaliano, ‘coloca mejor’ la pelota o, en vez de situarse donde está la pelota, se sitúa donde va a caer” (Bourdieu 1999, 277).

Se afirma, a partir de este encuadre exegético que las *esperanzas* que se visualizan por medio de estas matrices, se concretan a través de un cierto *habitus*. Situación por lo demás, corroborable de manera particular, en textos que el autor producirá posteriormente como: *À Sombra de esta Mangueira, Cartas a Cristina* (1996), y *Pedagogia e Educação*, entre otros.

#### **1.4.1. Matriz ontológica de la *esperanza*.**

La *esperanza* en Freire desde su propuesta existencial se hace posible a partir de una primera matriz general que aquí se denomina ontológica y que requiere para explicarla de los siguientes sustratos:<sup>27</sup> un *sustrato material*, un *sustrato espacio temporal* y un *sustrato posibilitador* que la dinamiza.

En su *sustrato material* se entrecruzan el contexto y las condiciones materiales de existencia de los hombres y mujeres que se movilizan en una realidad dada, asimilable bajo ciertas condiciones al *mundo de la vida* husserliano.

El *sustrato espacio temporal* se materializa por la “*unidad epocal*”, entendida por Freire -como se refirió antes- como: “el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios, en la búsqueda de su plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas

---

<sup>26</sup> Pierre Bourdieu (1930-2002), a quien se recurre frecuentemente en adelante, fue un investigador infatigable, de formación filosófica, aunque en el conjunto de su obra propone síntesis con tradiciones sociológicas aparentemente opuestas (K. Marx, E. Durkheim y Max Weber). La particularidad de su planteamiento, él la sintetiza en la expresión “constructivismo estructuralista”.

<sup>27</sup> Equivalente al concepto *Hypokeimenon* (“lo que subyace”), traducido luego al latín como “substancia”. Semánticamente, en la modernidad se altera el sentido del *subiectum* (sujeto) del *Hypokeimenon*, como era aplicado por Aristóteles: se refería a la materia cuando hablaba de metafísica, y al sujeto de predicación cuando hablaba de lógica (Ángel 1993, 33-43).

concepciones y *esperanzas*, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época” (Freire 1970c, 119).

En el *sustrato posibilitador*, lugar donde se configuran los sueños y las utopías, es posible partir del par “*situaciones límites*”<sup>28</sup> e “*inédito viable*”.<sup>29</sup> Como ha puesto de presente Ana Lúcia de Souza (2001, 27-32), con el planteamiento del *inédito viable* se propone *volver posible lo imposible*, pero no como se hace con el pensamiento mágico - que sería según Freire el tipo frecuente de percepción de la realidad entre los campesinos brasileños- ni en el dominio de la “doxa” u opinión, a las cuales trata como formas “desarmadas” de conocimiento, de conocimiento pre-científico (Freire 1970b, 26-31). Más bien, parte de la necesidad de conformación de la conciencia crítica para constituir la base (Freire 1970c, 142-143)<sup>30</sup> del *inédito viable*, aunque establece para él relaciones con la “conciencia máxima posible” que L. Goldmann opone a la “conciencia real” (efectiva). Dice, además, que su *inédito viable* se corresponde con lo que André Nicolai llama “soluciones practicables no percibidas” y que a su vez enfrenta con las “soluciones practicables percibidas” y con las “soluciones efectivamente realizadas”; estas dos últimas soluciones equivaldrían a la “conciencia real o efectiva”, porque esta modalidad de conciencia se constituye en los “obstáculos y desvíos” que la propia realidad impone al desarrollo del “máximo de conciencia adecuada a la realidad”; y la consecuencia clara de ello es, para el *inédito viable*, que no podría llegar más allá de las *situaciones límites*, y por tanto, concretarse en la acción que se lleva a cabo, cuya viabilidad no era percibida.

Así pues, con el *inédito viable* Freire responde al desafío de asumir la *posibilidad*, cuando la utopía es considerada, tal como lo afirma R. Reygadas: “Anticipando el mañana por el sueño que tienes hoy, el inédito social viable es un recurso imaginativo que proyecta el futuro posible, a partir de la deconstrucción del presente”.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Freire (1970c, 228 [nota No. 12]) adopta expresamente del Profesor Álvaro Vieira Pinto este concepto, quien lo rescata de la visión pesimista de Jaspers y para él se constituyen, “no en el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino en el margen real donde comienzan todas las posibilidades”. No son “la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más”.

<sup>29</sup> El *inédito viable* es una realidad todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, que cuando se torna en “*percibido destacado*”, por obra de quienes piensan utópicamente, se incorpora a la existencia por medio de una praxis liberadora (Freire 2002, 194-195 [nota No.1]).

<sup>30</sup> Allí cita a Goldmann (1967, 107 y ss) y a Nicolai (1960, 226).

<sup>31</sup> Reygadas (2007) hace una composición con Henri Desroche y con Freire, a propósito del inédito viable, argumentando que Paulo Freire habla del “*inédito viable*” como un futuro deseado cuyas condiciones de posibilidad se establecen a partir del análisis del presente.

Para que esta matriz se explicita se hace necesario que la *esperanza* se constituya a partir de “las relaciones *hombres-mundo*”, de “la *conciencia de mundo*”, aquel vínculo posibilitador que le permite al sujeto situarse en su mundo, y en su discurrir, editar o reeditarlos. Estos actos, propios del lenguaje, para Freire son actos comunicados, dialogados, que le permiten al sujeto pasar de una lectura de sintaxis de su mundo -de aquella lectura que se construye a partir de sus palabras y frases, obteniendo un discurso intransitivo de su visión de mundo, es decir de su mecánica ingenua del mundo-, a construir una semántica de mundo, de su significado, que es una lectura a partir de la representación del sentido de sus enunciados. Esta es una lectura crítica, un discurso donde afloran sueños y deseos.

Se indica que la matriz ontológica de la *esperanza* freiriana se mueve en una lógica de la dinámica estético-sensible, que procura los discursos en el ámbito de la prosodia, es decir, posibilitando que los discursos ganen el tono, la altura, la intensidad, la duración y el ritmo adecuado que le da el sustrato creador de posibilidad, apelando a su sentido común y evidenciando un amplio conocimiento de su contexto de actuación y movilidad, es decir generando una fuerza de su identidad en su “yo y el nosotros” que es, según el filósofo y sociólogo alemán Norbert Elias (1897-1990), “parte integrante del *habitus* social de una persona” (Elias 1994, 151) que le confiere singularidad en su subjetividad, pero al mismo tiempo relación y sinergia con el grupo o el contexto de donde proviene, como un bagaje de su desenvolvimiento, de su estructura social.

En esta matriz ontológica de la *esperanza* freiriana la búsqueda es una constante, hay encuentro y desencuentros, pero el camino cierto es la comprensión; en ella se enfrentan dificultades, problemas, pero el diálogo es el soporte que se convierte en el mutuo participado, se da un cambio de “*al mundo*” a “*con el mundo*”.

Este posible del “*al*” al “*con*” se da porque el sustrato material, donde se entrecruzan el contexto y las condiciones materiales de existencia de los hombres y mujeres que se movilizan en una realidad dada, se ha ido configurando a partir de una red de diferentes “*tramas*” (Freire 2002, 29),<sup>32</sup> que para Freire, son las acumulaciones de la vida diaria que generan en el sujeto condiciones de *esperanza* o desesperanza, y que hacen que en la desesperanza se den manifestaciones humanas como el dolor, el no tener sueños, las imposibilidades, el acatamiento frente a las prohibiciones, el desinterés. De manera

---

<sup>32</sup> Los conceptos que aparecen entre comillas en este apartado, proceden de esta obra (*Pedagogía de la esperanza*).

contraria a como se da la estructuración de las “*tramas en la esperanza*” donde hay deseos, sueños, disposición, empeño. Este conjunto de tramas, da como resultado una “*experiencia hecha*”, que es a su vez producto de las condiciones materiales de existencia, por el lugar que se ocupe en el mundo como oprimido, estudiante, trabajador, profesor, empleado, intelectual, campesino, en fin como ser, y por su capacidad de la estructura de su conciencia.

El sustrato espacio temporal de “*unidad epocal*”, se va igualmente robusteciendo por el conjunto de ideas y concepciones, que Freire asume como acumulaciones o “*soldaduras de mundo*”. En este hay nuevos conceptos, nuevas nociones, producto de lecturas, observaciones. De ahí, igualmente, se generan nuevas dudas, valores y desafíos. Configurando y afianzando la interacción dialéctica de sus contrarios, de manera igual a como se da entre la *esperanza* y su contrario desesperanza, propiciando su tensión y produciendo de paso, nuevas búsquedas.

Las “*situaciones límites*” del *sustrato posibilitador*, se abren y propician un margen para que el “*inédito viable*” aflore en su condición de “*ser más*”, se libera el malestar propio de la desesperanza,\* hay “*agitación del alma*”, el malestar se vuelve objeto de curiosidad y producto de su distanciamiento, se devela la realidad permitiendo ver la razón de su incomprensión. Reaparece el sueño y se robustece la *esperanza*, continúan las dudas, pero hay amor por lo que se desea, pasión por obtenerlo, voluntad de ser más y se afronta “*la lucha*” con movilidad.

El inédito viable se trabaja, a la par que se educa la *esperanza*, se dan nuevas lecturas del mundo y la imaginación aflora como constante, se rompe el límite de los tiempos y se toma la palabra, hay palabra hecha realidad y el sujeto histórico la recorre analizándola, anunciándola y anticipándola en el futuro.

Ahora bien, este constituirse como sujeto de una realidad, desde el robustecimiento de la *esperanza*, en procura de un ser más, es posible porque adquiere su valor como *habitus* social, una constitución ética, por su doble valor como virtud y como *ethos*. Como virtud (*virtus* o *areté*), por su disposición habitual frente al obrar bien, entendido aquí en el sentido de actuar *esperançoso*, crítico, posibilitador de nuevas

---

\* La tensión del sustrato posibilitador entre *esperanza* y desesperanza genera estilos de habituación diferentes; en el primer caso, procurando un *habitus* social, de mayor circunspección, más consciente y de menor espontaneidad, similar al *habitus* que Bourdieu denomina “secundario” (Corcuff 2001, 51) . Y en la desesperanza un *habitus* menor, se diría un *habitus* intrascendente de inmovilidad y aquietamiento, también asimilable al que Bourdieu vincula a las primeras experiencias (primario). Este habituarse, si se refiere a la ética, se concreta en la máxima aspiración de la *esperanza* que es la liberación y, en el caso contrario, en una anti-ética de la desesperanza que se concreta en la acomodación.

emergencias. Y como *ethos* por su disposición o capacidad adquirida, por su ejercitarse en el aprendizaje, de hacer lo que es moralmente bueno, lo que le implica tener una voluntad y que supone un bien para uno mismo o para los demás.

Dependiendo del tipo de *habitus* que “anime” el comportamiento, movilidad y aquietamiento son dos características ligadas respectivamente a la *esperanza* y la desesperanza. Freire habla de una *esperanza* de alma inquieta o de un alma que se aquietta en la espera vana. Una *esperanza* con vitalidad, en movimiento constante o una espera que abdica en la declarada derrota; una *esperanza* que es lucha y una espera que se aquietta en el temor y el miedo. El *habitus* que la *esperanza* engendra es inquieto; en un instante dado determina una posición, y este impulso es un haber, un ardor de vivir, un *habitus* activo. Lo inmediato, lo anticipado y lo *rememorado* forman una tríada habitual para proceder en todo momento de la existencia.

#### 1.4.2. *Esperanza* y matriz cotidiana.

Se podría definir la *esperanza* cotidiana como aquel andar *mundano*\* que se funda en la necesidad del vivir y el existir diario. Predomina en su estructura el *sustrato material* de existencia que comporta en ésta una doble acepción. Una objetiva con referencia a las condiciones materiales de existencia y otra subjetiva en tanto estado emotivo y de *existencialidad* del estar y comprenderse en el mundo. Este sustrato se comporta como el dispositivo detonante de su existencia, y es el estímulo para el diario vivir en una *esperanza* ontológica.

Su *sustrato espacio temporal* es de más corta duración y en él a su vez, priman los valores y las interacciones que se dan con los espacios más circunscritos al ámbito laboral, familiar o de convivencia institucional o habitacional o las personales en el terreno del amor, la muerte, los lazos afectivos, la amistad, etc. y que constituyen las luchas diarias por procurar lo inmediato. El *sustrato posibilitador* está cargado de multiplicidad de sueños que son el nutriente constante de la *esperanza* ontológica. Los “*inéditos viables*” igualmente son múltiples, tantos cuantos sueños se construyen y su abrir y cerrar es dinámico y posibilitador de “*nuevas soldaduras*” que estimulan nuevos y diversos sueños *esperanzosos*. Las “*condiciones límites*” se tensionan permanentemente producto de su dialecticidad y se convierten en *esperanzas* y desesperanzas que preñan nuevas *esperanzas*, se revierten en renaceres, dudas, frustraciones, deseos y sueños nuevos.

---

\* El adjetivo es de Freire, y por lo general se opone al orden trascendente; pero Freire dice: no hay trascendentalidad sin mundanidad.

A lo largo de la obra de Freire existe una constante, su vivenciar de forma permanente. Son múltiples los casos en que acompaña su teoría con ejemplos de su propia práctica, haciendo de esta una biografía esperanzadora constante. Sin embargo, existen dos textos que recogen de manera particular la *esperanza* cotidiana en Freire: las *Cartas a Cristina* y su *Pedagogía de la Esperanza*. En la primera, las cartas octava y novena son un ejemplo explícito de la *esperanza* cotidiana.

En ellas es posible observar cómo se construye la *esperanza* cotidiana en los sueños; en principio son portadores de una fuerte carga en las fantasías y en el entusiasmo. Pero su elemento fundante lo constituyen, en la mayoría de ocasiones, las experiencias frente a las necesidades existenciales básicas de subsistencia, y sus limitaciones para obtenerlas. La *esperanza* cotidiana posee al contrario de la *esperanza* ontológica una mayor carga de expectativa, pues en buena medida depende de las posibilidades de los otros que participan en tales experiencias, los cuales no siempre comportan una postura esperanzadora frente a la vida, y se convierten en un obstáculo para su facilitación.

La matriz cotidiana de la *esperanza*, de modo semejante al *habitus* próximo en Bourdieu -en términos de condiciones de existencia y de trayectoria del grupo social vinculante, por ejemplo (Corcuff 2001, 52)-, tiene “una relación de complicidad ontológica con el mundo”, y además, sirve para referirla como un funcionamiento sistemático de cuerpo socializado y sus posibilidades se dan a partir de los sistemas de interacción del juego (Bourdieu 2003, 155),<sup>33</sup> en donde la tensión se desplaza a las interacciones sociales de apetencia.

Tanto el riesgo como la tensión entre el ganar y el perder dependen de la lucha en que se dan las jugadas y a partir de las cuales toma cuerpo y son cuerpo de posibilidades. Así lo vive y lo evidencia Freire en su octava carta a Cristina, escrito autobiográfico, “la esperanza deshecha”, un relato de un episodio con su madre: “su sueño era conseguir el cargo de secretaria”... “Tal vez fuese mejor trabajar sin salario durante parte de sus días, a la espera de lo que vendría. Tal vez fuese mejor jugar que no jugar.”... “Un día llegó a casa como a las diez de la mañana. Traía en el cuerpo, expresado en la cara sufrida, el dolor del sueño roto, de la esperanza deshecha. El director había cerrado la secundaria” (Freire 1996, 87 [Octava carta]).

---

<sup>33</sup> Dice: “Los juegos sociales son juegos que se hacen olvidar como juegos y la ilusión es esa relación encantada como un juego que es el producto de una relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social”.

De otro lado, para Bourdieu, el sentido del juego creado por el *habitus* es “el tener el juego en la piel; es percibir en el estado práctico el futuro del juego; es tener el sentido histórico del juego” (Bourdieu 2003, 144). De tal manera que la *esperanza* cotidiana y el *habitus* se dan en una reciprocidad entre acciones y posibles anticipaciones; teniendo claro que estas no son estrategias predeterminadas, sino que obedecen más al sentido de la decisión que se construye en función de un casi presente inscrito en el hoy, en las interacciones que la suscitan y que generan en el individuo *esperanza* o desesperanza, al atender las necesidades básicas. Freire asume esta *esperanza* cotidiana no como provincia histórica de un futuro más allá del hoy; lo asume como ese futuro que nace del presente, de las posibilidades en contradicción, de la lucha; en el trabajo del día a día.

#### 1.4.3. Matriz de la *esperanza* educativa.

La matriz de la *esperanza* educativa se mueve más en el terreno de la *episteme* y en su valor ético y estético. Valor ético, en relación con su valor político y que Freire reaprende en su tiempo, “No, no hay un aspecto político; la educación es política (...) la educación tiene una politicidad, la política tiene una educabilidad, quiere decir que hay una naturaleza política del aspecto educativo, indiscutible” (Freire y Betto 1988, 80). Lo que remite a una *esperanza* que en el acto educativo encuentra valor frente al conocimiento hecho a través de prácticas de mundo.

La constitución de su matriz por tanto, se da como parte de una práctica educativa, que en su sustratos *material* y *espacio temporal*, asume la lectura de su contexto desde una perspectiva, en la cual no se dicotomiza la lectura de mundo/lectura de la palabra; y lectura del texto/lectura del contexto, adquiriendo su lectura un sentido envolvente, de totalidad, de ser más.

La totalidad de sus sustratos está impregnada de una constante curiosidad epistemológica; la cual cargada de emoción, de sensibilidad, de asombros y de deseo, actúa en favor del conocimiento de las cosas, pues adquiere con ello, fuerza, peso y significado. Así, palabra, mundo, texto y contexto se problematizan, en su consideración histórica como pasado, presente y futuro, trascendiendo en un tiempo nuevo; en conocimiento, en verdad que, dándose, asegura una nueva posición frente al mundo:

Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de manera tal que leer el mundo y leer palabra se constituye en un movimiento en donde uno va y viene. Y leer mundo junto con leer palabra en el fondo,

para mí significan rescribir el mundo. Rescribir en comillas, quiere decir, transformarlo” (78).

En su *sustrato posibilitador*, el sueño, que es históricamente viable, demanda de un tiempo no tan corto, como en la *esperanza* cotidiana, no tan lejano como el de la *esperanza* ontológica; demanda sí un tiempo y un espacio que se debe transitar y en ese andar viabilizarlo. Es un reaprender a realizar el sueño, buscando su camino, pues su fin será el cambio, la transformación. Sueño y tiempo son una constante de práctica y aprendizaje donde se modifica la manera de pensar.

De otra parte en sus “*situaciones límite*”, el “*inédito viable*” se asume en este caso en términos de reaprender para transformar; está abriéndose, salvándose, desde la comprensión generadora, que le da su fuerza e impulso para salvar el obstáculo que se enfrenta en tales situaciones límites:

No hay práctica educativa sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo, que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces práctica educativa sin ética (Freire 2004, 42-43).

Por lo anterior, la comprensión es en ella diálogo, discusión, dinámica crítica, ante la emergencia de las cosas concretas.

La matriz educativa de la *esperanza* busca que el *habitus* generado se comporte en favor de un nuevo capital cultural\* que, interiorizado, constituya un acumulado social que permita la transformación cultural de los oprimidos, dando cuenta de su fin, la libertad; libertad para ser más, educarse, soñarse y posibilitarse como actor válido que interactúa en el seno de la democracia, como ciudadano sujeto de derecho.

En la matriz educativa de la *esperanza*, se asume un actor *esperançoso* radical como aquel que interviene en las relaciones de poder establecidas, que educa educándose, en su dialecticidad, y como sujeto posibilita y se posibilita un nuevo espacio en las relaciones sociales objetivadas. En suma, educación y *esperanza* actúan en movimiento

---

\* Bourdieu estudia el comportamiento general del *habitus* en el campo educativo, a partir de sus relaciones, determinaciones y el estado de incorporación, objetivación e institucionalización del capital cultural incorporado. Tres elementos ha utilizado para establecer estas condiciones: de existencia, de disposición frente a la cultura y los acervos y arraigos culturales. En esta valoración Bourdieu muestra que el *habitus* tiene una sinergia ascendente con respecto a su capital en el campo educativo, donde actúa; su resultado permite interpretar las prácticas sociales de los grupos en cuestión, y determinar la configuración lógica del poder social que se estructura en este campo.



de construcción y de reconstrucción posibilitadora de un estado de relaciones y un sistema de comprensiones que altera las relaciones de poder existentes.

De otro lado, la *esperanza* educativa se refiere al campo educativo; ya se ha afirmado que el campo<sup>34</sup> se comporta como un espacio social de relaciones objetivas y de referencias -que al igual que la *esperanza* procura de una matriz generadora, históricamente constituida, institucionalmente enraizada y socialmente variable- que actúa como operador de una racionalidad práctica, inherente a un sistema histórico de relaciones sociales, que trasciende al individuo y que se comporta como espacio de conflictos y de concurrencias; para el caso, pedagógicas, de enseñanzas y aprendizajes, de una didáctica, en los cuales los concurrentes luchan por establecer el monopolio de su propio capital cultural para la comprensión y desenvolvimiento en una realidad dada.

En un *campo* -cualquiera que sea su ámbito en la sociedad-, las personas desempeñan un papel clave, sin ser su razón de ser; para Bourdieu, lo que está en juego y los intereses específicos que concurren, definen un *campo*. Así puede observarse la lucha que en él libran agentes e instituciones con intereses diferentes, de donde todo *campo* resulta, en su proceso histórico, un espacio generador y transformador, que adquiere “sus propias tradiciones, sus propias leyes de funcionamiento y de reclutamiento, y por ende su propia historia”(Bourdieu 1990, 137).

### 1.5 A modo de conclusión

El primer mapa conceptual de esta serie dimensiona la constitución del proyecto didáctico de la pedagogía crítica -esperanzosa- y el segundo indica la configuración y representación del acto formativo de la misma didáctica.

## Mapa 1. La triple fuente didáctica de la pedagogía crítica esperanzosa.

---

<sup>34</sup> Un *campo* -cualquiera que sea- es “un espacio estructurado de posiciones cuyo funcionamiento depende, entre otras cosas, del *habitus* de las personas que hacen parte de éste, y cuyas propiedades dependen, a su vez, de su posición en tal espacio, y que pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes” (Bourdieu 1990, 136-137). Es decir, un *campo* es un espacio independiente, pero convive con otros, y sus reglas también son independientes, pero coexisten con otras (Gantiva 2002, 43).



## Capítulo dos

### *Rasgos de la didáctica de la pedagogía de la esperanza en sus raíces etimológica y filosófica*

Cuadro 6

Recorrido temático	Descripción y sentido de las categorías recreadas.
3. <i>Hacia una etimología de la didáctica esperanzada</i>	<p>Esperanza. Configurada en la historia como valor de impulso para superar barreras aun desde la fragilidad extrema; virtud vinculada con el deseo durante la hominización.</p> <p>Esperanzoso. Impulso propio de la praxis de emancipación, nutre la pedagogía crítica y la transición hacia y entre las didácticas.</p>
4. <i>Consideraciones filosóficas:</i> 2.7. <i>Mítica Elpis</i> (cultura helenística)	Mítica <i>elpis</i> . La búsqueda sin límites; único bien frente a todos los males.
2.8. <i>Spes augusta</i> (latina) a Esperanza cristiana o <i>beata spes</i>	<i>Spes augusta-beata spes</i> , tránsito en la condición afirmativa de la humanidad en la cultura (durante la cristiandad).
2.9. <i>Spes dialéctica y docta spes</i> ( <i>Principio Esperanza</i> , de Ernst Bloch)	<i>Spes dialéctica</i> , principio, causa de acción; una fuente de la praxis. De ahí, a la <i>docta spes</i> como suplemento de la Ilustración.
2.10. <i>Spes militante</i> ( <i>esperanza bien fundada, ya en la dimensión política</i> )	<i>Spes militante</i> . Unidad dialéctica entre la denuncia y el anuncio, por la cual se reta al ser humano a ser más en la modernidad.

2.11. Tipología de una <i>esperanza</i> militante	Modos de vida, referenciados en componentes como el <i>inédito viable</i> y la <i>virtuosidad</i> , de un lado, y del otro en un <i>habitus</i> y un <i>campo</i> que le otorgan su carácter social.
2.12. Implicados prácticos de la pedagogía de la <i>esperanza</i> freiriana.	Incorporación modal de lo <i>esperançoso</i> en la didáctica, orientada por <i>phronesis</i> y <i>iuris prudéntia</i> . Incluye <i>spes</i> dialéctica y militante en lo pedagógico.

Con una narración que hilvana en el transcurso del tiempo los diversos acercamientos reconocibles sobre la *esperanza*, partiendo de su raíz etimológica, se aborda la revalorización del sentido más antiguo que ella tiene, retomado en la pedagogía crítica de Freire, como se verá, hasta hacerlo plenamente vigente en el mundo globalizado, cuando se ha propuesto como nuevo sentido ontológico el de la intersubjetividad,<sup>35</sup> en este caso de una *esperanza* que transita desde los modos de vida, a los principios y los modelos comprensivos de una didáctica y hacia la intención, los criterios de decisión y actuación en prácticas específicas. Se constituye esta pedagogía crítica en una práctica indagadora, comprometida, para nada insustancial:

La esperanza activa (...) no es una esperanza apaciguada, una esperanza pietista (...) para educadores y educandos formados en propuestas de educación popular la esperanza es un motor, un dinamizador de seres humanos hacedores de proyectos transformadores de realidades, contempladores reflexivos, alegres agradecidos, hablantes comprometidos en los diálogos sociales, productores de saberes e investigadores implicados en búsquedas que van más allá del sentido común o de lo establecido desde las racionalidades tecnocráticas... (Ghiso 2017, 47)

### 2.1. Un recorrido etimológico por la *esperanza*

¿Cuáles rasgos constituyen el sentido etimológico de la *esperanza* freiriana desde su condición didáctica? El origen, significación y forma de la palabra *esperanza* es solamente una parte de su pasado, el gramatical propiamente, que se aborda en primer lugar, pero tanto en español como en portugués hay un acervo histórico y cultural, con connotaciones filosóficas que también serán rastreadas, por el esclarecimiento que aportan a su pedagogía, y también a su didáctica.

---

<sup>35</sup> Ver: Fabre (2003, 300).

En diccionarios de español se encuentra esta definición: “Esperanza: *spes-ei* f. (Espera) *exspec* (aguardar). *Expectatio* f: Deseo, curiosidad, desear (temer)” (Vox 2006, 625).

“Esperanza. Estado de ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos (...) Dar a entender que se puede lograr lo que se solicita o desea (...) Corresponder el efecto o suceso a lo que se esperaba” (RAE 1992, 894).

“Esperanza f. Confianza de lograr una cosa. Virtud teologal que consiste en creer que Dios dará un día los bienes prometidos. Esperar. Tr. tener esperanza de conseguir algo. Creer que algo ha de suceder. Estar próximo” (Alonso 1974, 450).

En el nuevo diccionario electrónico de la lengua portuguesa (Brasil) Aurélio (Buarque 2004), se encuentra:

*Esperança*.\* [De *esperar* + -*ança*.] Substantivo feminino. 1. Ato de esperar o que se deseja. 2. Expectativa, espera. 3. Fé, confiança em conseguir o que se deseja. 4. Aquilo que se espera ou deseja. 5. Rel. A segunda das três virtudes teologais, simbolizada por uma âncora.

*Âncora*1 [Do gr. *ánkyra*, pelo lat. *ancora*.] Substantivo feminino. 1. Marinh. Peça de formato especial e peso conveniente, e que, presa à extremidade da amarra, agüenta a embarcação no fundeadouro. [Cf. ferro (11 e 12). Sin, bras: *pombeira*.] 2. Adorno, distintivo ou marca em forma de âncora de navio. 3. Fig. Proteção, amparo, arrimo, abrigo. 4. Símbolo da esperança. 5. Econ. Instrumento de política econômica que visa à estabilização do nível de preços, como a fixação da taxa cambial (âncora cambial), ou o controle da expansão da moeda (âncora monetária). 6. Inform. Em um documento de hipertexto, elemento (como trecho de texto, imagem, etc.) com marcação especial, que o torna um elo para outro ponto do documento ou para outro documento. [As palavras que servem como âncoras aparecem ger. Grifadas em outra cor, ou sublinhadas, para destacá-las das demais e evidenciar para o leitor as alternativas de

---

\* Esperanza: [...] Sustantivo femenino. 1. Acto de esperar lo que se desea. 2. Expectativa, espera. 3. Fe, confianza en conseguir lo que se desea. 4. Aquello que se espera o desea. 5. Rel. La segunda de las tres virtudes teologales, simbolizada por un ancla.

Ancla1 [Del gr. *ánkyra*, por el lat. *ancora*.] Sustantivo femenino. 1. Marin. Pieza de formato especial y peso conveniente, el que, atado a la extremidad de la amarra, mantiene la embarcación en el fondeadero. [Cf. *ferro* (11 e 12). Sin, bras: *pombeira*.] 2. Adorno, distintivo o marca en forma de ancla de navío. 3. Fig. Protección, amparo, arrimo, abrigo. 4. Símbolo de la *esperanza*. 5. Econ. Instrumento de política económica que apunta a la estabilización del nivel de precios, como a la fijación de la tasa de cambios (*ancla de cambios*), o al control de la expansión de la moneda (*ancla monetaria*). 6. Inform. En un documento de hipertexto, elemento (como trozo de texto, imagen, etc.) con marcación especial, que lo convierte en vínculo para otra parte del documento o para otro documento. [Las palabras que sirven como anclas aparecen generalmente en cursivas en otro color, o subrayadas, para destacarlas de las demás y evidenciar para el lector las alternativas de navegación.] [Cf. *ancora*, del v. *ancilar*, *Ancla*, antr.] Ancla de cambios Econ. 1. V. *âncora*<sup>1</sup> (5). Ancla fluctuante. 1. Marin. Aparejo fluctuante usado para mantener dirigida al viento y al mar, en caso de mal tiempo, la embarcación que se encuentra sin gobierno o a la deriva. Ancla monetaria. 1. Econ. V. *âncora*<sup>1</sup> (5). Levantar ancla. 1. V. *levantar ferro*.

Esperanzar: [...] Verbo transitivo directo. 1. Dar *esperanza*(s); animar, estimular. Verbo pronominal. 2. Tener o adquirir *esperanza*.

Estar de *esperanzas*. 1. Hallarse grávida (la mujer). *Esperançoso*: (ô) [...] Adjetivo. 1. Que tiene *esperanza*. 2. Que da *esperanza*; prometedor.

navegação.] [Cf. *ancora*, do v. *ancorar*, *Âncora*, antr.] *Âncora cambial* Econ. 1. V. *âncora*<sup>1</sup> (5). *Âncora flutuante*. 1. *Marinh. Aparelho flutuante usado para manter filada ao vento e ao mar, em caso de mau tempo, embarcação que se encontra à matroca ou à deriva. Âncora monetária*. 1. Econ. V. *âncora*<sup>1</sup> (5). *Levantar âncora*. 1. V. *levantar ferro*.

*Esperançar*: [De *esperança* + -ar<sup>2</sup>.] Verbo transitivo direto. 1. *Dar esperança(s); animar, estimular. Verbo pronominal*. 2. *Ter ou adquirir esperança*.

*Estar de esperanças*. 1. *Achar-se grávida (a mulher)*. *Esperançoso*: (ô) [De *esperança* + -oso.] Adjetivo. 1. *Que tem esperança*. 2. *Que dá esperança; prometedor*.

Al comparar las acepciones en lengua española y portuguesa, y considerar los textos freirianos escritos en la segunda, resalta un sentido enriquecido en ellos, que no se perderá de vista en su pedagogía y en su didáctica: el ancla (*âncora*) como símbolo de esperanza y con el sentido figurado de mantenerse una embarcación en la línea del viento; el *estar de esperanças*, hallarse grávida (la mujer), y el adjetivo *esperançoso*, que no existe como tal en español. Así, la búsqueda, el estar anclado en un fondeadero; ese mismo reservorio navegable, o el estar preñado de *esperanza*, son expresiones propias del pensamiento del autor, que se reiteran en distintos momentos.

## 2.2. Consideraciones filosóficas acerca de la *esperanza*

¿Cómo dar cuenta de aspectos filosóficos incorporados históricamente en la didáctica de la *esperanza*? En primer lugar, en la acepción etimológica, que aparece ligada a la mentalidad mitológica de los antiguos,\* pero que no ha dejado de transformarse.

Son los rasgos de su pasado, que aparentemente debían quedar desplazados cuando lo relevante es el presente, pero de los cuales puede hacerse una lectura actual, como la que se intenta desde la pedagogía crítica, por sí mismos y por sus implicaciones para la didáctica, y no solamente en función del futuro. Por ello es pertinente la descripción de ellos y la anotación de su sentido específico en los apartados que siguen.

2.2.1. De la mítica *elpis* a la *spes* latina La palabra griega *elpis* (*spes* en latín) significa *esperanza* y según la mitología de esta civilización, corresponde al nombre de la diosa que era hija de la noche y hermana de sueño, el que dejaba en suspenso las penas, y de muerte, la que ponía fin a las penas; pero ella estuvo apresada en la jarra de *Pandora*,

---

\* En esto no se sigue a Auguste Comte (1798-1857), para quien el hombre progresa pasando de un pensamiento metafórico y poético a un pensamiento abstracto o lógico. Más bien sucede que se “deja de ver”, en mayor o menor grado, el inevitable componente mítico de todo pensamiento. Al respecto, se tiene el sentido que le asigna el filósofo y epistemólogo francés Georges Gusdorf (1912-2000): “Reencontrado en su contexto vivido, el mito se manifiesta, pues, como la forma espontánea de ser en el mundo. No ya como teoría o doctrina, sino como aprehensión de las cosas, de los seres y de sí, conductas y actitudes, como inserción del hombre en la realidad” (Gusdorf 1960, 19).

como cuenta Hesíodo (1982) en su *Teogonía*. Allí refiere que *Pandora* (“la bien dotada”), fue la primera de las humanas, creación de *Zeus* por medio de *Hefestos* (*Vulcano* en la mitología romana). La jarra que le fue entregada por el dios para quien sería su esposo, *Prometeo*, estuvo olvidada hasta cuando *Pandora* la encontró y la abrió, y al instante se esparcieron las calamidades que atormentan a la humanidad desde entonces. Solo la diosa esperanza permaneció aprisionada en la jarra, pues se cerró la tapa antes de su salida, lo que parece sugerir que la *esperanza* es el único asidero a frente a las desgracias del mundo. O también, que es un mal, el único que permaneció cautivo en una época llena de ellos pero sin esperanza, como sostiene Ernst Bloch en *El Principio esperanza* (Bloch 2005, 326-329), aunque también recoge la versión de Hesíodo, donde ella representa el ánimo para buscar los bienes faltantes; es la constancia y no la resignación ante los bienes que no aparecen.

La visión de Heráclito está puesta más afuera, en el cosmos, y es presentada por Martin Heidegger (1889-1976) en su diálogo referencial con Fink (Heidegger y Fink 1986, 193-208), donde tratan acerca del río por donde acceden al Hades quienes mueren. Así comentan que para Heráclito aquel aguardar que es tener esperanza, de manera figurativa, es como el resplandor del fuego, del cual se toma distancia para evitar ser abrasado, con lo cual lo percibido es propiamente la iluminación, que sí permite el acercamiento y la proyección expectante del futuro. Sería diferente del esperar, el cual es indicativo de acomodación, de retraimiento, de pasividad.

2.2.2. De la *spes augusta* a la esperanza cristiana o *beata spes*. Se conoce que la introducción de la *elpis* griega en el mundo romano se realiza por medio de Augusto, y por esto se le conoce como *spes augusta*, asociada con los dioses del hogar (por la prole de la familia imperial) y con los del Imperio<sup>36</sup> (como patrona de la su dinastía). En honor de esta diosa, venerada desde el siglo V a.c., según Laguna Mariscal (2003), se erigió un templo en el *Forum Holitorium* de la ciudad (según Tito Livio II 51, 2).

El culto de la diosa se relaciona con la vida y las actividades, tanto de la sociedad como del Estado, y este es un legado del Imperio Romano que asimilan

---

<sup>36</sup> Ver Tácito (Anales II, 49). Consta allí que Germánico consagra el templo de la *Esperanza*, el cual había sido levantado por Aulo Atilio durante la primera guerra púnica.

los pensadores de raíz cristiana. Ellos retoman la *esperanza* como una virtud, pero siguen también la interpretación eclesial donde aparece vinculada con la promesa hecha al pueblo de Israel, en el viejo testamento bíblico, y con la de superación de la muerte, en el nuevo. Así, para el médico y escritor español Pedro Laín Entralgo (1908-2001), la *beata spes* cristiana es dicha gozosa de la familia, bien supremo; un modelo de vida evangélica.

De este modo, en la *beata spes* resalta no solamente la condición ontológica que le atribuye E. Mounier, sino que se la vincula con la escatología, con la promesa de la vida nueva, que comienza con la visión anticipadora, creadora, y con el sueño de la justicia: G. Marcel dice que en el acto de esperar hay una radical inconformidad.

2.2.3. La *spes* dialéctica y la *docta spes*. Una recuperación dialéctica de la *esperanza*\* se puede rastrear, en primer término, en la manera original como Ernst Bloch interpreta la relación de Avicena (980-1037), filósofo árabe, con Aristóteles, en su obra *Avicena y la izquierda aristotélica* (Bloch 1966). Indica cómo el propio Avicena, al radicalizar el pensamiento aristotélico, insiste en la importancia del intelecto humano participando del movimiento de la materia animada, desde un principio dinámico, “*natura naturans*”, inundada de deseo de realización, dinamismo común al hombre y a la naturaleza, al espíritu y a la materia.

En Joaquín de Fiore (1145-1202), el aspecto dialéctico se presenta como dinamismo cósmico, desde la visión de que el mundo no solo evoluciona, sino que además debe transformarse profundamente, de manera radical; pues según su detallada exégesis de las Escrituras, “un tercer estado” o “tercera edad” de la historia de la salvación, la del Espíritu, llegará a hacerse realidad en el tiempo de la tierra, con lo cual se tiene el primer esbozo de lo que podría ser una revolución temporal.<sup>37</sup>

Ese dinamismo será profundizado en las obras de Nicolás de Cusa (1401-1464) y Giordano Bruno (1548-1600). También Paracelso (c. 1493-1541), el médico y químico suizo que abrió nuevas perspectivas para la medicina con su exploración que cabría considerar científica, encuentra además en la alquimia lo contrario de lo que propone la astrología para orientar la acción humana según el curso de los astros; para él, el sujeto aparece

---

\* En tal perspectiva, no se trata de proporcionar los medios para lograr algún objetivo independiente, sino más bien de buscar “la emancipación humana” en circunstancias de dominación y opresión. Como anota Horkheimer, esta tarea normativa no puede realizarse al margen de la interacción entre filosofía y ciencias sociales mediante la investigación social empírica interdisciplinaria (Horkheimer 1993).

<sup>37</sup> Esta idea es presentada especialmente en (Bloch 2006, 72-78), pero también en (De Lubac 1989).



como creador dominador de la naturaleza, cuyo poder sobre la materia le permite mutar sus propiedades.

G. Guillermo Leibniz (1646-1716), de manera similar a Paracelso, realiza una interpretación del mundo “como pasaje de la perfección del hombre”; una tendencia o principio que anima al cosmos entero, por medio de la acción humana.

Este recuento, que no quiere hacerse exhaustivo, es una muestra de la exploración histórica emprendida por Bloch en busca de las huellas que puedan definir una dialéctica de la esperanza. Algo similar al empeño de Walter Benjamin, según lo indica Cecilia Macón (2016, 132), para quien se trataba “de la necesidad de encontrar ‘chispas de esperanza en el pasado’, es decir como un modo de dar cuenta de la futuridad experimentada en el pasado”.<sup>38</sup> En palabras del propio Benjamin: “...la verdadera superación creativa de la iluminación religiosa no se encuentra desde luego en los estupefacientes, sino en una específica iluminación profana, en una inspiración materialista...” (Benjamin 2007, 306). Y con esto puede aclararse su afirmación posterior:

Tanto el lector como el pensador, el esperanzado y el *flâneur*, son todos tipos del iluminado, como lo son el que consume opio, y el soñador, y el embriagado. Y ellos son, además, los más profanos. Por no hablar de la más terrible de las drogas—la más terrible, a saber, nosotros mismos—, que consumimos en nuestra soledad (314).

Esto concuerda con el mismo Bloch quien, bajo la perspectiva general del materialismo histórico, dará mayor asiento a la dimensión dialéctica de la *esperanza* que se argumenta, tal como lo que plantea específicamente P. Furter:

Sea en el nivel antropológico, esto es, [con relación a] la vida cotidiana; en el nivel de lo imaginario, en las diversas manifestaciones de la conciencia anticipadora; en el nivel epistemológico por el análisis de los diferentes valores que se pueden dar a la categoría de lo posible, en fin, en el nivel ontológico, [desde] el “todavía-no-siendo”; en todos los niveles de la realidad, este principio (el de la esperanza) aparece como el motor de la dialéctica (Furter 1974, 119).<sup>39</sup>

Esta centralidad de la *esperanza* para Bloch, parte de su aserción de que la filosofía de la *esperanza* se sitúa *per definitionem al frente* del proceso del mundo, “esto es, en el trecho más avanzado, muy poco reflexionado del ser, de la materia cambiante,

---

<sup>38</sup> Ella cita al respecto a Didi-Huberman (2011, 99).

<sup>39</sup> Se trata de un estudioso de Bloch, traductor de su obra y responsable en buena medida de la recepción del mismo en el Brasil. En esta obra se cita la *Educación como práctica de la libertad* de Freire, quien a su vez trae a aquel como referencia en *Pedagogía del oprimido*; en particular, su texto *Educación y vida* de 1966.

utópicamente abierta” (Bloch 2005, 198). Argumenta que la *esperanza* se comporta como principio, porque es una causa de acción, una fuente de praxis que se da en lo más profundo de la existencia humana, al adquirir ésta su propio dinamismo en la vida, como nivel de reflexión de la conciencia, como conciencia anticipadora de la realidad.<sup>40</sup>

Para Bloch,

Marx fue el primero en colocar el *pathos* de la transformación, como el inicio de una teoría que no se resigna a contemplar y explicar, de este modo, las divisiones rígidas entre futuro y pasado que se disolvían por sí mismas: el futuro que todavía no ha llegado a ser se tornaba visible en el pasado; el pasado transmitido, heredado, mediado y planificado se torna visible en el futuro (19).

Estas condiciones prácticas, pensadas dialécticamente, inducen una reflexión filosófica (79-109) para pasar de una construcción abstracta a la construcción de un concreto; permitiendo, en primer lugar, que afloren en el nivel de la conciencia: el despertar, el traer del sueño, el llamar a la realidad los hechos sociales, económicos, políticos y culturales, a un grado de significación profunda que hace entender que estos hechos se constituyen en necesidades propias de la condición humana, como el hambre, el abrigo, el afecto, entre otros. Y que son además, parte de la estructura de un ser carente, imperfecto, insatisfecho, que se piensa ante los hechos espacio temporales, como bienes *deseados*, que tienen la posibilidad de ser actuados en procura de su satisfacción. De esta manera se estructura el *ciclo conciencia necesidad - carencia, posibilidad - posible*, que es el proceso del *principio de esperanza*.

Henri Desroche (1914-1994) acuña<sup>41</sup> los conceptos de "*eco*" y "*viático*" para referirse a las formas o mediaciones a través de las cuales la imaginación colectiva, aludiendo y reviviendo el pasado, se expresa en el presente, de cara al futuro, lo cual ocurre también en el caso de los ritos secularizados que son expresión de esa misma imaginación:

Si la exaltación que viene con la esperanza no puede durar, puede sobrevivir bajo dos formas: *en la memoria colectiva asegurándose un eco; en la conciencia colectiva asegurándose un viático o prevención*. La esperanza sólo se vacía si se encuentra sin eco y sin viático. *La memoria colectiva* le ofrece este eco en el que "*sobrevive bajo forma de recuerdo*"; incluso tendremos que mencionar el caso en que la memoria colectiva no sólo conmemora sino que también restituye, reconstruye o construye una forma elemental... la conciencia colectiva es de tal naturaleza que no deja ninguna esperanza sin viático. "Los ideales pronto se marchitarían si periódicamente no se vivificasen. Para ello sirven las fiestas..." Las fiestas se sitúan no sólo en el sistema de ideas sino en un sistema de fuerzas

---

<sup>40</sup> Ver Furter (1974, 79).

<sup>41</sup> Ver Desroche (1976).

que activan o reactivan, suscitan o restauran; hacen más que conmemorar, celebran, y estas celebraciones son un alimento, una plenitud que colma el hueco de una esperanza que se vacía. *El eco en la memoria colectiva y el viático de la conciencia colectiva se combinan también entre sí para resistir las pérdidas de activación y aceleración de la esperanza nacida -in illo tempore- en los sagrados lugares de la imaginación colectiva...* (Reygadas, 41)

Presupuestos como los antes mencionados, sobre el carácter social de la existencia del hombre, son los que están en la base de la praxis de la filosofía de K. Marx (1818-1883). Afirma Bloch que el aporte más original de éste a la filosofía, es precisamente su concepción de la filosofía de la praxis\*, su idea de que el presente es potencialmente revolucionario. Esta praxis es humanizadora, “práctico-crítica”, sistemática en su análisis de cualquier aspecto de la realidad, para develar además la causa de la alienación de la praxis y cómo dicha alienación contenía en sí la semilla de su propia liberación (Petulla 1978, p. 36-38). En la especificidad de su dialecticidad no está solamente su principio de realidad, sino también su curso de acción, como fuente de praxis, con el dinamismo propio de los procesos, y que es posibilitación, desde la tensión y el conflicto que se resuelven en construcción con referentes de *memoria* y de conciencia colectiva anticipadora en el presente de las necesidades y hechos sociales, cuando son problematizados.

2.2.4. De la *docta spes* y la crítica superadora de su horizonte cientifista. Por el camino de la praxis, de la transformación, en la *esperanza* evocada por Bloch también se encuentra una perspectiva que se podría considerar alterna en cuanto al orden dispuesto por la cristiandad, es decir, que se corresponde más con la experiencia de la secularización. Se trata de la bien fundada *docta spes*,\* mediada por lo posible real y a la cual quiere convertir en futuro razonado. En contra de interpretaciones ideales, la *docta spes* blochiana es algo diferente de un mero *wishful thinking* o de ilusiones vanas; es una “esperanza inteligente” que ilumina propósitos humanos, aunque distante del fuego

---

\* Norberto Bobbio entiende la filosofía de la praxis marxiana como una síntesis del pensamiento de K. Marx, con gran potencial heurístico y explicativo, derivada del materialismo histórico y el realismo político. En ella, las oposiciones teóricas, destinadas a perderse en los laberintos del conocimiento, terminan siendo remitidas al mundo de la praxis, para ser resueltas en el quehacer de los seres humanos y en la reflexión que suscita el mismo, y no simplemente en el universo etéreo de las ideas o el espíritu. Así se completaría el retorno del conocimiento al seno de las relaciones sociales, donde siempre se origina, en función de la vida material y de los interrogantes que en ella se generan (Bobbio subraya que la filosofía de la praxis ya era un concepto maduro en los trabajos de Marx desde los *Manuscritos Económicos y Filosóficos*). Ver (Bobbio 2000, 48)

\* Rebelión contra el mal, sueño de justicia y felicidad, pero también conocimiento del mundo, recuperación de fracasos para salir a flote. Para Habermas, la *docta spes* es suplemento de la Ilustración.

pasajero (ella representa más bien, la puerta entreabierta de un aposento que arde con luz promisorio en el hogar); desde el interior humano, se proyecta su búsqueda.

En ella lo preponderante no es más la contemplación -que desde tiempos remotos estaba asociada apenas a lo que ya ocurrió-, sino la actitud co-participante, cooperadora del proceso (...) desde Marx, el devenir abierto no está más cerrado metódicamente y el *novum* no es más un cuerpo extraño. El tema de la filosofía se sitúa, desde entonces, únicamente sobre el *topos* de un campo del devenir inconcluso y fundamentado en la norma, en la conciencia que reflexiona e interviene en el mundo de la ciencia. El pionero en situar ese *topos* sobre una óptica científica fue el marxismo -justamente al elevar el socialismo del estatus de una utopía al de una ciencia (Bloch 2005, 198).

Esta noción de *docta spes* es tributaria, probablemente a su pesar, del predominio que mantuvieron las ciencias sobre el conjunto de saberes que quedaron subordinados a ellas, y como consecuencia del cual se llegó a la instrumentalización cientifista.<sup>42</sup> Con este trasfondo se puede sugerir cómo y en qué medida se presenta la *spes* militante en la historia como una superación de la *docta spes*, que como se verá es planteada en su comienzo por el mismo Bloch, pero que se presentará afirmada y enriquecida en la pedagogía esperanzosa.

Adicionalmente, porque es procedente localizar en esta búsqueda la construcción de la *esperanza* freiriana, desde visiones que en apariencia chocan, puesto que no se le considera ajeno a estas transformaciones en sus distintos períodos vitales, y una forma de corroborarlo es precisamente el presentar sus sucesivas reformulaciones como inspiradas en la producción teórica y en la praxis de quienes han expresado puntos de vista disímiles o complementarios con relación a la *esperanza*.<sup>43</sup>

2.2.5. *Spes militans* como consecuencia de ejercer el pensamiento emancipador. Furter afirma que el análisis hecho por Bloch de las tesis dos y ocho de Marx sobre Feuerbach, significa una superación de la *docta spes*, sobre la base de la relación entre la utopía y la materia, en la cual la utopía indica, de manera absoluta y concreta, el objetivo a ser alcanzado, pero donde la materia es aquello necesario donde se debe apoyar la utopía para que la *esperanza* anunciada por ella se torne *militante* (Furter 1974, 121).

---

<sup>42</sup> Ver Ramírez (2003, 146 y ss).

<sup>43</sup> Ver Hinkelammert (1995, 155): “La utopía en la *Realpolitik* se da por asegurada, tanto para el presente como para el futuro. Habla mucho de la contingencia del mundo y de que el ser humano es pecador, pero cree tener en su *societas perfecta* la palanca que le permite estar por completo por encima de esa contingencia. Ningún realismo político podría jamás sostener algo así. Para un realismo político, la utopía se transforma en fuente de inspiración, en referencia del juicio, en reflexión del sentido. Es algo que se hace presente mediante la acción política realista, sin pretender acercarse a su realización definitiva o calculadamente disponible”.

Dichas tesis son agrupadas por Bloch como las que se refieren a la relación teoría-praxis, para resaltar la fuerza del pensamiento; más que contemplación sensorial, tal relación se cumple como actividad “crítica, penetrante, descifradora”: ninguna verdad permanece -referida a sí misma, como pensamiento aislado de la práctica- en el nivel teórico. En ella se produce el *novum* que no se halla en la simple aplicación de una teoría, tal como se demuestra en la confrontación de historia y filosofía. El pensamiento concreto y el acto -o práctica humana- resultan valorizados frente al misticismo porque la praxis presupone teoría al tiempo que desencadena y necesita nueva teoría que da origen a una nueva práctica. Y ellos son auxiliados por sentimientos que los hacen posibles en “términos socialistas”. La ética y el futuro que preocupan a Feuerbach, se realizan en la teoría de Marx y en función de la praxis.

Las características anunciadas por Bloch para esta *spes militans* (militante) se basan en su comprensión tan amplia y de múltiples referencias a los eventos de la historia, que él mismo considera multifónica por las contradicciones innumerables que se articulan simultáneamente en el presente y en el pasado, incluyendo los rezagos de ese pasado. El enfoque “dialéctico multidimensional” de Bloch, como el instrumento de una totalidad crítica, no contemplativa, prácticamente comprometida, desenmascara las fantasmagorías de modos de ser estancados, que definitivamente son pasado; evita la subsistencia de elementos del pasado que deben ser cancelados, frente a los que conservan una dimensión subversiva y utópica para las relaciones de los hombres entre sí y con la naturaleza y, finalmente, dialectiza contenidos todavía “irracionales”, que son, “de acuerdo con su positividad que resiste a la crítica, las ‘nebulosas’ de las contradicciones de lo no-simultáneo (o desarrollo desigual)”.<sup>44</sup>

2.3. Comprensión de sentidos de la *esperanza* freiriana, incluido el de su articulación tipológica como *spes militante*

Al configurarse el sentido especialmente filosófico de la *esperanza* freiriana, teniendo presentes las particularidades de la reflexión filosófica y teológica en América Latina, se presenta “*el mundo en proceso, el mundo real de la esperanza*”, según la

---

<sup>44</sup> Ver Bloch (1982, 116 y ss). Este es un tema recurrente en el marxismo; Freire se refiere a él como la “contemporaneidad del no coetáneo”, en alusión a la unidad nacional como totalidad, que sin embargo es contradictoria (Freire 1970c, 123). Otra mirada con respecto al mismo tema: “De esta ley universal del desarrollo desigual de la cultura se deriva otra que, a falta de nombre más adecuado, calificaremos de ley del desarrollo combinado, aludiendo a la aproximación de las distintas etapas del camino y a la confusión de distintas fases, a la amalgama de formas arcaicas y modernas. Sin acudir a esta ley, enfocada, naturalmente, en la integridad de su contenido material, sería imposible comprender la historia de Rusia ni la de ningún otro país de avance cultural rezagado, cualquiera que sea su grado” (Trosky 1985, 33).

expresión de Bloch ya citada. El acento ontológico, en relación con G. Lukács -marxiano- y con Mounier -cristiano-, está en el ser social, que en su caso son las subjetividades sociales de las comunidades de base, de los trabajos populares y los procesos de alfabetización de adultos. Un ser social que se enfrenta a un mundo que necesita ser leído críticamente, intersubjetivamente dialogado y transformado colectivamente. Por esta razón, Freire resulta ser partícipe de una concepción fundada y crítica de una *esperanza* liberadora, en la cual se inscribe su propuesta pedagógica, como *nueva praxis* de reflexión y acción transformadora, fuente de conocimiento y creación de la realidad, evidenciable a partir de un *clima de esperanza*, entendido como aquel proceso de apertura que genera su contrario en el retroceso, mundo cerrado, destructivo de la *esperanza*.

Por ello, la *esperanza* es histórica, presente ante los hechos nuevos, provocadora de los intentos en el hombre de volverse sobre el sí mismo, en el marco de un nuevo clima cultural, lo que le permite la integración al mundo, conciencia de sus posibilidades ante lo nuevo desconocido, mundo de matices que irradia esas posibilidades.

De este modo, se encuentra en Freire que la *esperanza* tiene, en primer lugar, una clara relación con la segunda versión helenista que narra Ernst Bloch y con la Pandora de J. W. Goethe, la bien dotada, que entrega su casa, su caja, y con ella la *esperanza*, mundo inconcluso, incompleto, cavidad luminosa, mundo de latencias, mundo histórico, aposento que como posibilidad encamina el ánimo, la búsqueda, la constancia (la brega, la lucha), bien verdadero, bien no maduro, que debe ser educado, mundo abierto, nueva tierra del *totum*, *esperanza* bien fundada en la cual se reta al ser humano a ser más. En diferentes textos, Freire reitera: “No hay búsqueda sin esperanza y no la hay porque la condición del buscar humano es hacerlo con esperanza...” (Freire 2004, 23)<sup>45</sup>

De ahí [existe un ser que confía en sí mismo, que conoce y propone ante su realidad, pues ya no asiste a su realidad sino que participa de ella] que la *esperanza* irrenunciable de Freire está asociada a los sentidos de renovación y de búsqueda, que le confieren vitalidad, calor, llama que la posibilita; porque para Freire lo completo es frío, muerte, ausencia de visión, y en ello hay apatía, alienación, ingenuidad, toda desesperanza.

---

<sup>45</sup> Reitera este concepto en la p. 24: “No es posible, a no ser de caer en la desesperación dejar de buscar y por lo tanto, dejar de tener esperanza”. Así mismo en (Freire 1989, 44): “Sólo en la convicción permanente del ser inacabado puede encontrar el hombre y las sociedades el sentido de esperanza”; y en (Freire 1970c, 102): “La esperanza está en la raíz misma de la inconclusión de los hombres de la cual se mueven en permanente búsqueda”.

También se relaciona con el postulado reivindicado por Heidegger y Fink en su diálogo sobre Heráclito, como un proceso transitorio de opuestos coexistentes y de contrastes, lo que implica un dejar atrás, un superar. La *esperanza* es una apuesta de transformación fenoménica, de movimiento, lo cual supone un paso en la vida; es la relación que se da en el ser-siendo, un movimiento, un devenir en un dominio, que ontológicamente determina en el ser, lo que es. Lo que le permite al ser despejar, alzar anclas, rotular, donde lo iluminado es lo libre, abierto y, a la vez, clareado de algo que se oculta, la *esperanza*. Y que Freire explicita con su referencia al tránsito y a la distorsión de la *esperanza*: “El tránsito (transición), se hace entonces un tiempo de opciones. Nutriéndose de cambios, el tránsito es más que los cambios. Implica realmente una marcha que hace la sociedad en procura de nuevos temas, de nuevas tareas, o más precisamente de su objetivación” (Freire 1970a, p. 80-81).<sup>46</sup>

La sociedad en tránsito para Freire está en su posibilidad abierta: “si todo tránsito es cambio, no todo cambio es tránsito” (Freire 1989, 36); como la *esperanza* que, situada, en la medida que la conciencia se torna crítica, se va haciendo depositaria del fin de su propia *esperanza*, su libertad. Mientras esto no suceda, le falta al hombre perspectiva de mundo, sacrifica su capacidad creadora, se torna ajustado y acomodado, propio de una época, de una sociedad, incapaz de conocerse a sí misma, porque sus tareas se centran en la importación de modelos, de “ejemplificación”.

Pero, en la medida que su espíritu crítico se mueve, se dinamizan sus relaciones con el mundo, y se vuelve un ser hacedor de cultura que responde al desafío de su época, alterando, creando, moviéndose y recreando, se vuelve un ser histórico, porque es un ser partícipe, que en la medida que crea, decide, sale de su anonimato, posee *esperanza*, tiene fe en, porque comprende las tareas de su época, las cuales se dan como respuesta ante nuevos deseos; de ahí, que esa época histórica le represente aspiraciones, deseos y valores nuevos, búsqueda de plenitud.

El tránsito para Freire representa dinamismo y se manifiesta en idas y en venidas, en avances y retrocesos. El hombre frente al retroceso se confunde, le falta capacidad para percibir el tiempo, conduciéndolo a una trágica desesperanza, a un miedo generalizado.

---

<sup>46</sup> También se encuentra una alusión a este concepto en (Freire 2005, 71): “Es necesario que quede claro que la desesperanza no es una manera natural de estar siendo del ser humano, sino la distorsión de la esperanza. Yo no soy primero un ser de la desesperanza para ser convertido o no por la *esperanza*. Yo soy, por lo contrario, un ser de la espera que, por ‘x’ razones, se volvió desesperanzado. De allí que una de nuestras peleas como seres humanos deba dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza”.

De manera contraria cuando en el tránsito se percibe el tiempo, como espera frente a lo nuevo, éste se da como el mañana, lo venidero. De ahí que este estado suscite, desate las contradicciones entre los actores que están *en* el tránsito: entre los que permanecen *en* el tránsito, y los que terminan en un *eran* del tránsito.

En cuanto a la *esperanza* concebida como una espera, ligada naturalmente al concepto de futuro y que se hace más íntegra al clarificarse la relación con la divinidad -según el recorrido que ofrece Alberto Buela-, para Freire se trata de una profunda valoración del tiempo, en la constante dialéctica de movimiento, de contrarios:

El único camino es reencontrar razones de esperanza en la desesperanza. Reconstruir la esperanza. Y para ello, hay que reconocer los diferentes tiempos históricos, reconocer que hoy la lucha es más difícil. Y si hace falta, habrá que aprender incluso a hibernar. El mundo no se va a acabar por dos o tres años de espera, yo no tengo dudas de que mucha de la desesperanza actual frente al cinismo de esta ideología fatalista neoliberal se va a convertir en fuerza de esperanza a causa de ese mismo cinismo, de ese fatalismo ideológico que no va a durar mucho tiempo. Con respecto a la dupla esperanza-desesperanza es bueno recordar que la historia no empieza ni termina con nosotros. Creo que es necesario ser más humildes con relación a nuestra tarea histórica individual. Claro que si me considero un líder, si creo que a mí personalmente me cabe la misión de transformar el mundo, puedo caer en la desesperanza. Pero si humildemente sé que soy uno entre miles, que la historia no se acaba con mi muerte o con mi generación, sino que sigue, entonces comprenderé que lo mínimo que pueda hacer siempre resultará útil (Freire 2004, 56).

Por eso se puede decir también que Freire valora lo que significa ser cristiano: “Yo soy cristiano y afirmo eso, pero con eso no tengo nada en contra de la trascendentalidad. Al revés, yo me afirmo en esta trascendentalidad en cuya relación dialéctica con la mundanidad yo me encuentro”. Asume la lectura que hace de los tiempos modernos como una “búsqueda de la *coherencia*” (Núñez 2002, VI), de vivencia plena en los tiempos actuales, en los cuales rescata y reafirma sus definiciones sustantivas de entonces, y que le permitieron sus primeros pronunciamientos públicos y las respuestas a las críticas que recibió desde distintas orillas políticas; desde la *Educación como práctica de la Libertad* y la *Pedagogía del Oprimido*, en los años 70 y 80 que a través de su *Pedagogía de la Esperanza*, pretende, justamente hacer valer sus convicciones en los tiempos actuales, tiempos de confusiones, derrotas y claudicaciones.

Entonces plantea que la virtud de la *esperanza* renueva la propia naturaleza para asumir a los excluidos y los oprimidos del mundo, a los marginados, que tienen y proyectan su saber y su condición de seres libres, desde que sometidos en su intransitividad, o su ingenuidad, posibilitan el necesario reconstruir crítico de su “no yo”



a un “yo” trascendente, como finitud de ser inacabado, capaz de la experiencia religiosa liberadora:

Unión que por su propia esencia, jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación. De ahí que la religión -religare- que encarna ese sentido trascendental de las relaciones del hombre jamás debe ser un instrumento de su alienación. Exactamente por ser finito e indigente tiene el hombre, en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a su fuente, que lo libera (Freire 1989, 29).

El centro de la *esperanza* está en el sujeto crítico que aflora; por ello, se dan las renunciaciones al optimismo ingenuo, a los idealismos utópicos, y se da el optimismo crítico ante el pesimismo y la desesperación. De esta manera sus actores se internan en su tiempo como seres inacabados, que sin desesperos, poseen conciencia de sus problemas, de sus dificultades y de los peligros que afrontan.

Freire sin dejar de valorar la *esperanza* como un elemento vital de la existencia humana, en su humanización, insiste en su *Pedagogía del oprimido* en ese permanente movimiento de búsqueda, que en el siendo afianza su vocación de *ser más*, vocación histórica de la *esperanza*. Pues, el ser más es la búsqueda por recuperar la humanidad, es un actuar como restaurador de la humanidad, vocación ontológica que reinstala en el interior del ser, el querer ser, ser actor y no espectador; de tener ilusión, de actuar, crear y recrear. La liberación es el parto doloroso,\* en el cual, a la par que se van superando las contradicciones, se va liberando, con una praxis auténtica, de acción y reflexión. Que le permite al hombre tener libertad: “libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse, lo que le exige al individuo ser activo y responsable”, no temeroso del miedo, y si no se tiene miedo pierde el temor a la muerte, y la entiende como acto de amor, en su camino de lucha.

No tener *esperanza* paraliza, desmoviliza, pues si no se tiene futuro lo único que queda es la repetición del presente, no hay fuerza para un embate creador ante un mundo de modernidad que niega la vida, que sólo ofrece perspectivas de miseria y de discriminación de hombres y mujeres. El mundo de la *esperanza* es la negación de todo esto a partir de la utopía.

Igualmente, en la línea de Henri Pourrat (1887-1959)<sup>47</sup> y de G. Marcel, como experiencia y en asocio con el yo creo, que es a su vez deseo y creencia que

---

\* En la acepción de la *esperanza* como estar grávida (la mujer), la liberación aparece como el parto doloroso de ella.

<sup>47</sup> Dicha línea reconoce a la libertad del ser (por encima del tener) como signo ontológico de la *esperanza*. Aunque aquí se especifican algunos de sus planteamientos, ver Pourrat (1942, 33-74).

en el día a día se construye como respuesta del ser ante una determinada situación que busca su liberación y la convierte en la misión de su *esperanza*, afirma: “No hay diálogo tampoco sin esperanza. La esperanza está en la raíz misma de la inconclusión de los hombres de la cual se mueven en permanente búsqueda. No hay tampoco diálogo, si no hay intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y de rehacer. De crear y de recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres” (Freire 1970c, 101).

Por otro lado, Pourrat se refiere a la capacidad de volcarse sobre sí mismo auto consumiéndose, propia de una reflexión devoradora, no proyectada; a la cual se opone la *esperanza*, como la voluntad de ser lo que se es. Esta situación también la reconoce Freire, en su *Pedagogía de la autonomía*, con la diferencia de que admite la experiencia histórica y la vocación del ser más:

La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de ese ímpetu. La esperanza es un condicionamiento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría historia, sino puro determinismo. Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la historia. Es necesario que quede claro que la desesperanza no es una manera natural de estar siendo (Freire 2005, 71).

La reflexión es el mejor aliado para la liberación, pues esperando se tiene conciencia de reforzar. De manera contraria desesperando y dudando, la defección, el distender. Para reforzar, y templar este distender, debe existir un lazo que permita su complementariedad, el cual está en el amor recíproco, la comunión. Esto permite pensar que no puede existir la *esperanza*, sino allí donde existe la interacción, entre el que da y recibe, juego de relaciones que suscita y posibilita el acto creativo.

En suma la *esperanza* en asocio con la libertad posibilita el querer, el “yo quiero” y el “yo puedo”, el poder decidir del poder que está en la voluntad de hacer, de actuar libremente, que es siempre innovar. Aquí está la filosofía positiva de la *esperanza*, pues la *esperanza* está en las antípodas de la pretensión o del desafío desde cada experiencia.

Señala Pourrat que la *esperanza* está ligada a cierto pudor, a cierta virginidad con respecto a la existencia, no propios de las almas enmohecidas por la vida. La *esperanza* en nombre de la experiencia constituida y en constitución, abre caminos que sin entenderse con él como técnico de los derroteros preestablecidos, se pregunta por el debe haber, el encontrar un camino y apela a la existencia de cierta creatividad en el mundo, o

---

a recursos reales colocados a la disposición de la misma. De allí, que la *esperanza* esté implicada, complicada en la trama de una experiencia en formación, o, en otro lenguaje, en una aventura en curso.

Con la dupla paciencia-impaciencia de Amílcar Cabral, Freire va más allá del carácter positivo de la *esperanza* de Pourrat, donde la paciencia se distiende en el tiempo y en asocio con la lucha, favorece el proceso del adentro para engendrar un pluralismo creador, de no aceptación. Como quedó establecido, tal dialéctica entre paciencia e impaciencia está construida sobre la base material de la sociedad, y por tanto requiere transformar el proceso de producción a la par que se transforma el de la educación, sin limitarse a la mera reproducción de las estructuras sociales.

Aparecen igualmente una serie de conceptos coincidentes entre el ser esperanzado que Freire dimensiona y los que plantea Pourrat, los cuales se podrían recoger de manera puntual en las siguientes relaciones: *esperanza-reflexión-liberación*, *esperanza-deseo-creación*, *esperanza-amor-comunión*, *esperanza-sueño-utopía*; aunque ha de anotarse que Freire desarrolla tales relaciones más en consonancia con los filósofos y teólogos de la liberación y con los proponentes de la nueva metafísica.

Así, la tríada *esperanza-reflexión-liberación* se constituye en el signo ontológico de la *esperanza*, pues la visión del todo (*totum*) la alcanza quien se plantea la escatología como confianza en la promesa de futuro, que implica compromiso con la realidad cambiante, más que un ejercicio teórico; donde está la *esperanza* no hay capitulación, no se acepta el quietismo, pues ella es indagadora, ama el diálogo. En últimas, es conciencia crítica en procura de la liberación. Así lo hace saber Freire:

Críticos verdaderos seremos, si vivimos la plenitud de la praxis. Esto es, si nuestra acción implica una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensar, nos lleva a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad. Este necesita alcanzar un nivel superior, con el que los hombres llegan a la razón de la realidad. Pero esto exige un pensar constante, que no puede ser negado a las masas populares, si el objetivo buscando es la liberación (Freire 1970c, 174).

La *esperanza-deseo-creación* es fuente de deseos, toma iniciativa, corre riesgos; su poder creador es crecimiento y maduración. Si ha de darse la salvación, como cambio de estado, ha de darse en la tierra; y lo real es lo posibilitante, lo que impele a esa salvación. Tal es el sentido de la *esperanza* creadora, en asocio con la libertad: un innovar como aspecto vital: “Todo educando, todo educador se descubre como ser curioso, como

buscador, indagador, inconcluso, capaz sin embargo de captar y transmitir el sentido de la realidad” (Freire 2004, 25).<sup>48</sup>

Igualmente, en la tríada *esperanza*-amor-comunión, el amor es el lazo que permite distender, que permite la reciprocidad, el vivir juntos, tanto como permite la presencia de Dios, vivida como comunión entre sujetos humanos. Freire es entusiasta del amor en su condición de entrega, de lucha, de diálogo, de liberación: “No hay diálogo, sin embargo, si no hay un profundo amor, amor al mundo y a los hombres. No es posible el pronunciamiento del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no hay amor que lo infunda” (Freire 1970c, 98).<sup>49</sup>

Por último, la asociación *esperanza*-sueño-utopía, relacionada estrechamente con las otras tríadas, es rescatada por Freire del marxismo como núcleo racional de la utopía y de la dialéctica de lo concreto, llegando de esta forma a coincidir, igualmente con el planteamiento de Ernst Bloch (2005, 142-146), de la *esperanza* en su afecto expectante, la cual tiene en el sueño su perspectiva futura, no como emoción autónoma, sino de un modo consciente, una función utópica. La pedagogía utópica de Freire es *esperanza*, reflexión crítica y lucha colectiva; por ello plantea de manera contundente:

La cuestión del sueño posible tiene que ver precisamente con la educación liberadora, no con la educación domesticadora. La cuestión de los sueños posibles, repito, tiene que ver con la educación liberadora en cuanto práctica utópica. Pero no utópica en el sentido de algo irrealizable; no utópico en el sentido de quien habla sobre algo imposible, sobre sueños imposibles. Utópica en el sentido de que es una práctica que vive la unidad dialéctica, dinámica, entre la denuncia y el anuncio, entre la denuncia de una sociedad injusta y explotadora y el anuncio del sueño posible de una sociedad que por lo menos sea menos explotadora, desde el punto de vista de las grandes masas populares que constituyen las clases sociales dominadas (Freire 1982, 100).

Este llamado de Freire -el provocador de una *esperanza* que está implicada en las tramas de la vida diaria, en una experiencia en formación, en una aventura en curso- se asocia con la inmersión en el lado positivo de la *esperanza*, donde la belleza, la vida y la

---

<sup>48</sup> Además, hay esta ampliación en (Freire 2005, 85): “El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser” (...) “Una vez satisfecha una curiosidad, la capacidad que tengo de inquietarme y buscar continúa en pie. No habría existencia humana sin la apertura de nuestro ser al mundo, sin la transividad de nuestra conciencia”.

<sup>49</sup> Agrega que la revolución se hace en nombre de la humanización, y que E. Guevara y otros asumen esta condición de revolucionarios humanistas, guiados por hondos sentimientos de amor. En la p. 99, reitera: “... el amor es compromiso con los hombres. Donde quiera que estén los oprimidos, el acto de amor está en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Pero este compromiso, porque es amoroso, es dialógico”; y así se repite en Freire (1993a, 63): “Sucede que la amorosidad de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la valentía de luchar al lado de la valentía de amar”.

lucha alegre se proclaman y no se desdeñan como experiencia estética y ética; por ello, la *esperanza* adquiere una opción constructiva en su “*Boniteza*” (belleza), como se ve en su poema *La Espera*.

En consecuencia, con los elementos planteados quedan contrastados: de un lado la cosmovisión blochiana de la *esperanza*, y del otro, la onto-logía freiriana, la cual integran la existencialidad del *ser esperanzado* -quien lleva a cabo la *práctica producción de su existencia*, acorde con la ontología de la finitud, y de las posibilidades, con el carácter relacional del ser- y el *habitus* del sujeto esperanzado en el *campo* educativo, de un sujeto histórico para quien es socialmente relevante el *conocimiento*; pero se adicionó la experiencia intersubjetiva del tiempo como duración con dos componentes más: el *inédito viable* y la *virtuosidad*. Como último componente a retomar en la configuración de la *spes* militante freiriana, estaría la praxis; esa que, al decir de Freire, es investigación del actuar de los hombres sobre la realidad. La praxis reproduce la existencia individual como existencia natural, dentro de un sistema de convivencia social (y de producción de los bienes materiales), condicionando las posibilidades del sujeto y las de su actividad cognoscitiva; sólo que la cultura se sustrae al determinismo de la naturaleza, con lo cual su relativa inalterabilidad (a largo plazo) se encuentra limitada por la reproducción individual: la duración “real” determina que la experiencia individual pueda desmentir la experiencia general de la humanidad, en casos determinados.

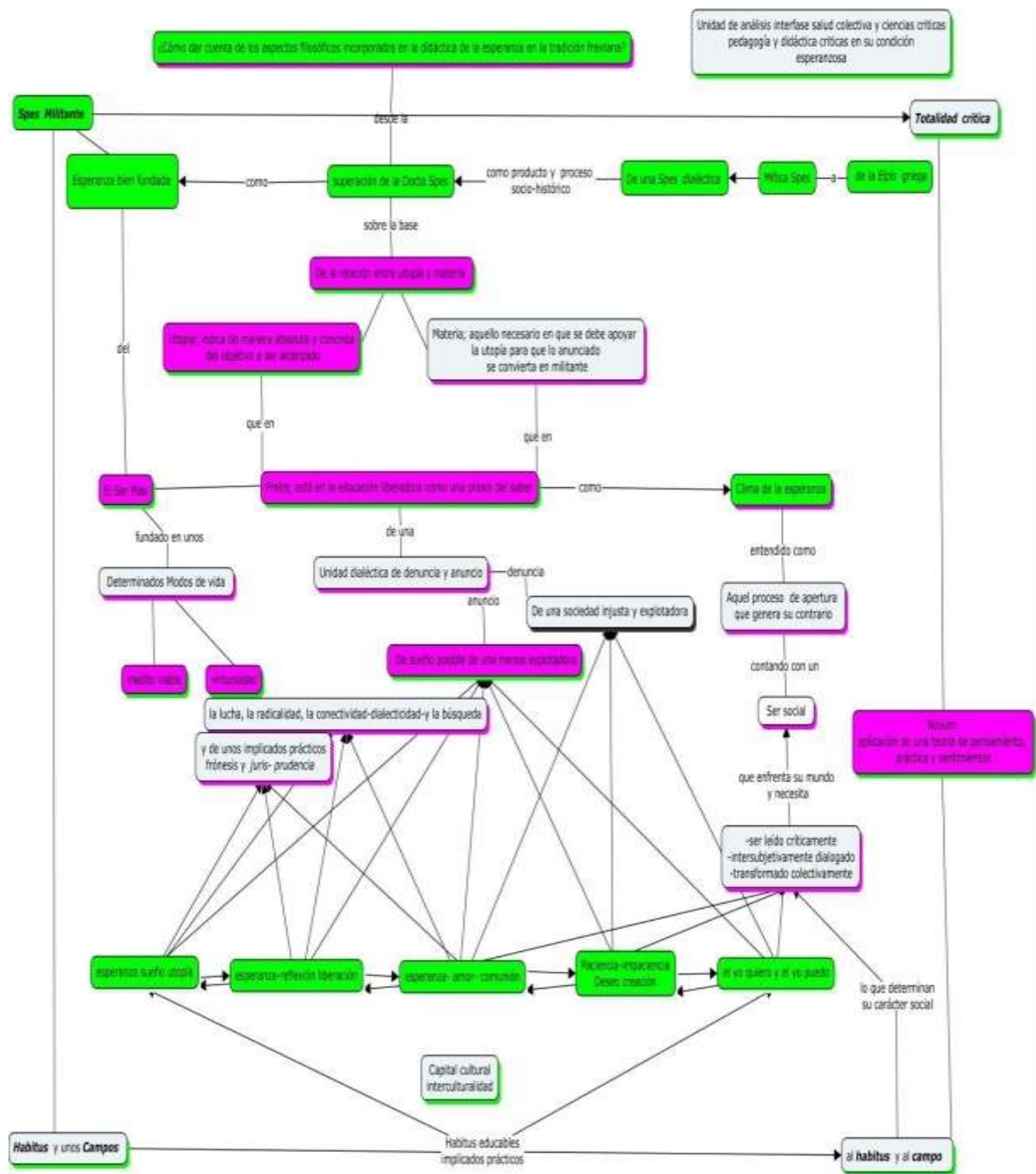
#### 2.4 A manera de conclusiones

Los planteamientos iniciales del capítulo se hicieron a la manera de línea del tiempo, y comienzan con el sentido instituyente de lo etimológico de la *esperanza*, pero igualmente se ha visto cómo en la noción freiriana de la pedagogía, que no es acrítica ni lineal, se expresa por ello mismo una creciente complejidad. Y entonces, la palabra como tal y su incorporación a los principios y criterios de una didáctica instituyente para la esperanza, muchas veces implícita en las obras de Freire y de los autores que le inspiraron o continúan sus reflexiones, quedan plenas de connotaciones:

La virtud de la esperanza se cultiva, alimentada por la curiosidad y la búsqueda emprendida por el sujeto educable, bien sea anclado en el fondeadero que son los proyectos de transformación y los diálogos entre las culturales, o aguijoneado por su propio deseo que le lleva a resistir la fatalidad o el autoritarismo. Pero ella es también un afecto expectante, que no se limita a un estado de ánimo de quien simplemente espera, pues produce frutos tal como un nacimiento, que en la didáctica de las ciencias críticas va a delinearse específicamente como realidades de emancipación personal y social.

Con los aspectos filosóficos que parecían incorporarse anecdóticamente en la historia, pasó algo similar a lo dicho antes: las tradiciones griega (mítica) y latina la dimensionan por medio de signos potentes de cultura (único bien o búsqueda de lo que falta; iluminación, afecto expectante, futuro configurable) y con la *iuris prudéntia* (a la cual habrá luego referencias explícitas). Este legado fue universal (*beata spes*, propuesta como condición ontológica, y con el reclamo de justicia, radical inconformidad), en la misma medida que lo fue la cristiandad, pero en su interior se debatían fuerzas presionando opciones diversas, y es así como se puede rastrear la dialéctica de la esperanza siguiendo derroteros propuestos por Bloch. Con la docta *spes*, referenciada como “suplemento de la Ilustración” y por tanto, vinculada a la visión de futuro ya no solo deseado, sino también posible y probable (donde concursa el *inédito viable* freiriano), y donde participan pedagogía y didáctica como instrumentos de realización de la conciencia colectiva (tanto *memoria* como *novum*). De este “ser más” (que articulan la dialéctica de la esperanza y la *docta spes*), a la bien fundada, que es como decir una culminación porque incorpora mucha de la complejidad que traen las otras esperanzas en la historia, la *spes* militante relacionada en el texto con “totalidad concreta con historia”, la noción de *totum*. Se identifica en los modos de existir, pues por ellos se accede a la experiencia educable (triadas), y se configura el capital cultural que permite a cada grupo o colectivo social conectar con la *interculturalidad*.

Mapas 3 y 4. Los aspectos filosóficos de la didáctica de la esperanza freiriana.



## Capítulo tres

### *Recreación del vínculo entre didáctica general y específicas a partir de la ontología y epistemología basales de la pedagogía crítica esperanzada*

Cuadro 7

Recorrido temático	Descripción y sentido de las categorías recreadas
3.1. <i>Construcción filosófico-sociológica y enunciado onto-lógico (ser y razón en la historia) de la pedagogía crítica en su condición didáctica general y específica</i>	Relación interdisciplinaria filosofía-sociología. Conjunto de relaciones individuos-colectivos en un campo (el de la pedagogía crítica).  Práctica producción de la existencia de un sujeto esperanzado del campo educativo
3.2. <i>Modos de existir en lo social</i>	<i>la radicalidad, la lucha, la conectividad o dialecticidad y la búsqueda: acción educativa modal en la praxis emancipadora</i>

En los intentos de aplicar el conocimiento científico a los fenómenos sociales y a la historia humana se suscitan no pocas dificultades, sobre todo porque se concluye muy rápidamente que es más pertinente reservar la investigación de ese tipo solamente para los de carácter “natural”. Esta reducción (que lo es en el doble sentido de establecer una dicotomía naturaleza-sociedad, y de concluir que solamente la primera amerita ser objeto de la ciencia) trajo consecuencias en cuanto al desplazamiento que sufrió la razón, de una parte frente a la ética (en Kant), y de otra frente a la política (en Hegel). Además, empujó a muchos científicos sociales a considerar solamente una *objetivación del pensamiento* - como resultado intelectual de la experiencia general-, temiendo convertir la objetividad social en pura *objetividad natural*. Sin embargo, reconocidos los ámbitos del derecho y la política, en particular, como “no reducibles al puro pensamiento y a la pura voluntad” (Cerroni 1997, 4) -a pesar de diferenciarse de los objetos naturales-, Marx exploró este “tercer continente” de la objetividad social, “en busca, por así decir de una primacía no de la razón práctica sino de la *práctica producción de la existencia*” (4).

En esta producción se entiende que entran las condiciones materiales en las cuales tiene lugar la experiencia histórica del sujeto, quien aparece rodeado de objetos susceptibles de significatividad. La vida social no es, entonces, expresión teórica que



salga de la mente de los filósofos, como tampoco podría serlo de los científicos, en cualquier campo que se encontrasen actuando. Y por ello, cabe pensar esta práctica producción de la existencia como un asunto disposicional, de *habitus*, que ya fue mencionado en el capítulo anterior, y que es más pertinente aún para la consideración del campo pedagógico, en conexión con la determinación social que es resultado de la praxis humana, a la vez que define la manera de incorporarse cada quien en procesos constructores y/o destructores del capital simbólico que les permite la socialización.

Antonio Gramsci, por su parte, habría señalado<sup>50</sup> “que el gran problema del conocimiento social es poder construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia; este es el punto, y no es problema teórico, es un problema epistémico”. Es, básicamente, la misma actitud que se considera ontológica: el ser puede ser salvado -o se condena- intersubjetivamente, como resultado de su obrar, de su praxis para cambiar (construir) su realidad, que no es inexorable pese a lo que digan las ideologías retardatarias.

El programa epistemológico converge con el ontológico en la praxis intersubjetiva, puesto que son dos procesos (el de conocimiento y el de la praxis social) que tienen lugar simultáneamente, y así adquieren su propio sentido de trascendencia en la historia. A su vez, este acontecer de la historia se constituye en el campo de problemas generales y particulares al cual se enfrenta cada una de las ciencias sociales, en sus dominios respectivos. Y es ahí donde la acción educativa tiene todo que ver con “el proceso de conocimiento que hay que realizar para apropiarse críticamente de la realidad y transformarla” (Jara 1985, 52).

De modo que tal acción educativa ha exigido y ha podido contar con una didáctica general, definida como “un campo de conocimiento que permite formular criterios de enseñanza y desarrollos metodológicos apropiados para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas” (Davini 2015, 9). Pero igualmente, y en la medida en que se atienden específicamente las relaciones entre actividades del proceso didáctico y las ciencias, ha desplegado los saberes de las didácticas específicas, que versan sobre las decisiones y las actuaciones en torno a los sujetos, situaciones y escenarios o espacios educativos correspondientes.

---

<sup>50</sup> Este punto de vista atribuido a A. Gramsci es citado sin una fuente bibliográfica particular en Zemelman (2001).

En el caso de la didáctica general que desarrolla una pedagogía crítica, su campo está formado por el conjunto principios y de criterios que son como una “iluminación profana” de la praxis emancipadora del ser social esperanzado que se forma en un medio social determinado. La experiencia contextual que brinda en su proceso, y que le aportan las interacciones individuos-colectivos de su entorno, define para cada sujeto que se forma la acción modal de su proceso educativo disciplinario, orientado por una didáctica específica, que inscribe en la práctica los modos de existir en lo social, los cuales se detallan en la segunda parte del capítulo.

A partir de un fundamento como ese, las ciencias sociales, en cuanto ciencias *objetivas*, tratan de fijar en los distintos momentos de la evolución histórica, las fases que determinan variantes específicas de los sistemas históricos: “Se trata de un complejo problema de mediación de los determinismos y las variantes de especie que encuentra como extremos la muerte física del individuo y la sobrevivencia o inmortalidad históricamente producida de la cultura: dos extremos que se anudan en la concreta organización histórica de la especie” (Cerroni 1997, 41).

Enfrentar cada variante específica de un tipo social es, en este orden de ideas, lograr una objetividad históricamente producida:

Esta objetividad es, por consiguiente, tanto relatividad cuanto inalterabilidad: su inalterabilidad naturalista se articula en el *hecho* de que la existencia individual debe reproducirse como existencia natural, pero puede hacerlo sólo dentro de un sistema de convivencia social (y de producción de los bienes materiales) que varía en la historia. Esta variación naturalista pone fin a la producción de una inalterabilidad (relativa) que se sustrae al determinismo de la naturaleza: la cultura (41).

3.1. Construcción filosófico-sociológica y enunciado onto-lógico (ser y razón en la historia) de la pedagogía crítica

¿Cómo se origina la pedagogía de la esperanza en la relación epistemología-ontología?

Freire consideraba a la *esperanza* “un condicionamiento indispensable de la experiencia histórica” (Freire 2005, 70), en la medida en que se opone al determinismo de un futuro conocido a priori y de un pasado condicionante, que es necesario problematizar en procura de transformar la realidad. Esta visión permite hacerse una idea de que cuando se mediatiza la construcción de las utopías con una pedagogía esperanzosa, quiere decir que se está asumiendo un sentido histórico del conocimiento - interdisciplinario, en el momento de ser considerado por Freire-, pero también del sujeto que se forma: en la praxis del sujeto esperanzado del campo educativo se combinan

epistemología y ontología, y dicho sujeto es el resultado de la práctica producción de la existencia, que determina cuatro modos de existir en lo social propuestos por Freire. El remontarse hasta estas condiciones del ser y del conocimiento para dilucidar el origen de la pedagogía crítica -esperanzosa- no es algo excepcional cuando se trata de Freire. Según Carlos Torres (1995, 27), hablar del sentido filosófico de la *esperanza* freiriana es abocar una reflexión a lo largo de toda su obra, desde su visión ontológica de los sujetos, ideológica del ser y su quehacer, y pedagógica frente al acto educativo formal y no formal.

De allí, que su legado se soporte *filosóficamente* en una visión existencial, dirigida al hombre como un ser en construcción. *Fenomenológicamente*, al hombre que construye su conciencia y su intencionalidad. *Sociológicamente*, al hombre que vive el dramatismo del conocimiento económico, ideológico, de su conciencia alienada. Y *sicológicamente* al ser y su auto-conciencia, lo que le permite elevarse sobre el sí mismo, como un acto consciente del en sí, para ser un en sí para sí. Para el propio Freire, su propuesta de cambio social tiene un interés emancipatorio:

La educación para la liberación, al igual que la praxis social, se ocupa de ayudar a liberar a los seres humanos de la opresión que los estrangula de su realidad objetiva. Por lo tanto es una educación política. Sólo puede ponerse en práctica de manera sistemática, cuando la sociedad se transforma radicalmente (Freire 1990, 133).

En estos planteamientos es inseparable la epistemología\* de una ontología,\* y esto recuerda al filósofo y psicólogo español Eduardo Nicol (1907-1990), quien en su obra *Los principios de la ciencia* (Nicol 1965),<sup>51</sup> precisa de qué manera siguen vinculadas la ontología y la epistemología, pero ya no como en el planteamiento kantiano del cogito

---

\* En principio, se deberían considerar aspectos de teoría del conocimiento que se hallan ligados a su pedagogía, en la dirección prevista por Jean Piaget: cada ciencia ha de procurar la elaboración de su propia epistemología, tras la tendencia actual a volver a la relación estrecha entre la práctica científica y la filosofía, pero desde el interior de cada ciencia concreta. Pero esto resulta insuficiente en el caso de Freire, por razones que se abordan aquí. Ahora bien, para indicar qué se entiende por epistemología, se adopta el criterio de *épistémè* del pensador francés Michel Foucault (1926-1984), que incluye la historia de los conceptos, el examen lógico de los términos, las tesis y las problemáticas; pero, igualmente, la genealogía social de los discursos y la arqueología de los supuestos culturales de una concepción determinada del conocimiento. Es decir, la organización particular de categorías que en un momento histórico dado constituye los límites de lo que se puede expresar y concebir.

\* Idea nuclear de la Ontología, Ser desde el hombre mismo (Heidegger). Diferencia ontológica según él mismo: el ente (lo empírico) no es el Ser (lo metafísico). A lo cual se agregaría el fundamento de la intersubjetividad, pues de este modo se configura el otro que da existencia al alg-Uno (como sujeto, quien en parte es también objeto).

<sup>51</sup> Esta obra se cita varias veces en Freire (1970b, 33, 79, 85ss). Las citas entre comillas en estos párrafos son del capítulo II (La historia y la verdad: las cuatro relaciones del conocimiento, 42-93), a menos que se indique otra cosa.

(*‘pienso luego existo’*), es decir, la existencia supeditada al ejercicio de la razón. En su argumentación, Nicol se refiere a las condiciones de la creación teórica -no solamente lógicas y metodológicas- sino también a aquellas que deben ser atendidas con respecto a la realidad: tanto en sus relaciones epistemológicas e históricas como dialógicas\*. Dicho de paso, no se puede dejar de advertir cómo estos parámetros pueden plantearse de manera similar para la pedagogía y la didáctica. Afirma que: “la comunidad onto-lógica, del ser y de la razón, es lo que impide a la ciencia ser arbitraria”.

Para él, con el despertar de la conciencia histórica se hizo relativa la validez del conocimiento que se instituía con independencia de los cambios en el tiempo, a la vez que se pretendía descartar la metafísica, vinculada con esa modalidad ahistórica de epistemología. Ahora, cuando el sujeto trascendental kantiano había de ser sustituido por el sujeto histórico, por el hombre real con una praxis sociopolítica, la filosofía tuvo que centrar en éste sus investigaciones; pero dado este paso, fue necesario desarrollar una ontología de lo humano, que por otra parte no podía ser más que una ontología del conocimiento, una “ontología del hombre en tanto... ser del conocimiento y productor histórico de la ciencia”.

Concluye su análisis asegurando que la epistemología crítico-histórica tiene que ser ontológica pues, si como creación humana la ciencia es histórica,

¿Cuál es la condición onto-lógica de posibilidad del acto de conocimiento? El análisis, a cuyo término podemos encontrar una respuesta a esta pregunta, debe recaer primordialmente sobre el sujeto “verificador” o hacedor de verdades, sobre el artífice o creador de ciencia (...) [la ciencia] es una potencia ontológica que el hombre realiza o actualiza en su existencia histórica. Pero esto quiere decir que el hombre es histórico en su ser mismo. Y por tanto el análisis ontológico y existencial ha de ser, recíprocamente, un análisis histórico. No solamente la epistemología: tampoco la ontología puede hacerse “fuera del tiempo” (92).

Según estas consideraciones, ni el acto formativo ni el proceso educativo como tal, aún considerados dentro de la didáctica crítica o como aplicación de la pedagogía crítica esperanzosa, pueden quedar limitados a un horizonte espacio-temporal donde se les concibe; por el contrario, además de hacer parte de una práctica pedagógica interdisciplinaria, como se ha dicho, quedan abiertos a ser parte de una transformación radical de la compleja realidad, que sólo puede acometerse en la práctica producción de la existencia. Así pues, en esa onto-logía, como ser y razón que se producen en la historia,

---

\* Según Nicol, “la verdad de la ciencia es dialógica, o sea expresiva e histórica, sin ser por ello reducible a los rasgos y las intenciones de la expresividad subjetiva que descubrimos siempre cuando un individuo determinado la comunica”. Ver Nicol (1965, 90).

la apuesta interdisciplinaria de la pedagogía de la esperanza, y particularmente la relación “filosófico-sociológica” es básica, pues es más que todo por ellas que a Freire se le considera un filósofo de la educación práctico-crítico, en una acepción similar al sentido que se le ha dado a la filosofía de la educación al interpretar la obra del estadounidense John Dewey: una reflexión sobre la educación como comprensión de nuevas bases de racionalidad, en el caso de éste, de carácter pragmático.

Ya se ha anotado que la pedagogía crítica freiriana tiene “significatividad”<sup>\*\*\*</sup> tanto *epistemológica* como *social*, para cuestionar formas establecidas de pensamiento y de vida colectiva, y proponerse no solamente *pensar el mundo* tal y como es, sino también, *tal y como podría ser*. En esta aproximación, lo epistemológico se refiere a la organización particular de categorías que en un momento histórico dado constituye los límites de lo que se puede expresar y concebir, en la acepción foucaultiana, y en relación con la *praxis*<sup>52</sup> que, en la interacción sujeto-objeto, construye conocimiento; con una aproximación “disposicional”<sup>53</sup> de la individualidad, pero en su contexto social, donde adquieren significados las cosas para la experiencia y para los fines propios de la existencia.

Ahora bien, tener en cuenta múltiples disciplinas que aportan a construir las ciencias de la educación -o una teoría de la educación (Valera 2000, 28),<sup>54</sup> si se prefiere-, no es un planteamiento que antes y después de Freire no se conociera, tal y como afirma, a título de ejemplo, Gastón Mialaret:

La educación, como proceso humano, no se presenta bajo un solo ángulo de estudio, sino que posee un componente físico, un componente biológico, un componente social, un componente psicológico y un componente pedagógico.

---

\*\*\* Aquí se hace referencia a la crítica que busca desentrañar la significación que adquieren las cosas para la vida en sociedad, en referencia a un concepto (significatividad) que para Heidegger “es un cómo del ser, y en ella se centra precisamente lo categorial del existir del mundo” (que es tanto el ser del mundo como el ser de la vida humana). Si el “mundo es lo que ocurre, el en-cuanto-qué aparece y el cómo ocurre queda comprendido en lo que denominaremos significatividad” (en tal sentido, constituye la estructura del mundo) (Heidegger 1999b, 111). Para Freire, lo significativo es el mundo comprensivo de la cultura y de la historia (Freire 1970c, p. 114).

<sup>52</sup> Ver Foucault (1999). En su *Analítica de la verdad y ontología del presente*, se refiere a la praxis también como realidad ontológica. Para Freire (1970c, 94), la praxis es *la verdadera educadora*.

<sup>53</sup> Corcuff (2001, 5-19): “Disposiciones, esto es, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar de una cierta manera, interiorizadas e incorporadas generalmente de manera inconsciente para cada individuo; que transcurren desde sus condiciones objetivas de existencia y de su trayectoria social”.

<sup>54</sup> Se denominaría *teoría de la educación* a un enfoque de construcción del conocimiento científico en este campo, que se hace cargo de los requerimientos tanto de la filosofía de la ciencia como de la epistemología, donde se considera fundamental la relación teoría-práctica, pero particularmente la contemporánea articulación entre ciencia y tecnología.

Negar la aportación de las otras disciplinas sería imitar a un físico que rehusara utilizar las matemáticas o la química con el pretexto de que tales ciencias no eran realmente físicas... (Mialaret 1959, 18)

En la dimensión de significatividad que se atribuyó antes a la pedagogía crítica -esperanzosa-, ese sujeto histórico para quien es socialmente relevante el conjunto de conocimientos disciplinarios e intenta formar en sí un cierto *habitus* -como sujeto esperanzado-, en un *campo* -el educativo- tendría como posibilidades varias matrices\* relacionadas con los modos de existir, algo a lo que ya se aludió en el capítulo dos. La disposición anotada, también entraña ‘varias’ *esperanzas*,\*\* en un contexto más amplio que el de su horizonte faseológico o epocal, como se presentó en el capítulo I en torno a la configuración del acto formativo *esperançoso* de la didáctica crítica.

En esa línea, Bourdieu aporta al conocimiento de los determinantes sociales del pensamiento, para liberarlo en la medida de lo posible de los condicionamientos y restricciones que tiene al igual que otras prácticas sociales. Tales condicionantes se deberían a estructuras objetivas -que son independientes de la conciencia y la voluntad de los individuos, pero capaces de orientar o de limitar sus prácticas o sus representaciones- en conjunción con la génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción constitutivos tanto del *habitus* como del *campo*, conceptos que aquí se consideran fundamentales para indicar los límites de la educación escolástica<sup>55</sup> a la hora de indagar

---

\* Matriz se asume aquí a partir de su sentido general como un cuadro analítico, cuya virtualidad es que permite relacionar elementos que se implican mutuamente, de manera compleja. Este recurso pasó de las matemáticas a las ciencias sociales e, incluso a la filosofía, y en la pedagogía es un valioso recurso para la didáctica. En relación con la ontología, con características vitales o con otras utilidades que de este término se hacen en el presente trabajo, dice más de un sistema de notación, de un modo de plantear las relaciones; en un abordaje particular de problemas y cuestiones objeto de estudio, para llamar la atención sobre la conexión de determinadas áreas del conocimiento o de la actividad humana, que se conoce como multi o *transdisciplinariedad*. En Freire, la filiación de este recurso parece estar en el horizonte existencial de Jaspers, a quien atribuye tanto en *Cambio* (1970a, 85) como en *Educación como práctica de la libertad* (1989, 104) el sentido de generación: el diálogo nace de una matriz crítica, que Freire proyecta con nuevos elementos como la *esperanza*, la confianza y la creación; también la crítica sería generadora de la verdadera democracia, como está dicho en *Educación como práctica de la libertad* (55). La matriz general u ontológica que resulta del análisis exegético de los planteamientos de Freire, revela un sustrato material -para Habermas, propio del mundo de la vida-; otro, espacio-temporal y el último, posibilitador. De ésta se generan, a su vez, las otras matrices específicas que serán descritas en la última parte de este capítulo.

\*\* Con mirada exegética es posible observar en Freire tres *esperanzas* -nunca explicitadas por él mismo, excepto su afirmación “la matriz de la *esperanza* es la misma que la de la educabilidad del ser humano” (Freire 2000b, 114). Serían: la *esperanza* ontológica, la cotidiana y la educativa; con diferentes características: la primera, que es generadora de las otras, depende del acto reflexivo; la segunda del hábito o costumbre, y la tercera, del acto educativo intencionado por una ética.

<sup>55</sup> También es necesario apreciar esta limitación para la institución escolar que proviene de un descentramiento: “el lugar de elaboración de la pedagogía ya no es la escuela sino la ciencia. No es que la pedagogía no pueda pensar la escuela o deje de pensarla, sino que el concepto de escuela no es ya la finalidad que enmarca las conceptualizaciones, ni el que traza el entorno de la enseñanza”. Juan Amós Comenio (1592-1670), citado en Echeverri y Zuluaga.

cómo se elaboran socialmente los objetos científicos, mientras que tener claro que para ello no hay que “limitarse a buscar en el ‘sujeto’ (...) las condiciones de posibilidad y los límites del conocimiento objetivo”, abre las posibilidades de una pedagogía liberadora:

Hay que buscar en el objeto elaborado por la ciencia (el espacio social o el campo) las condiciones sociales de posibilidad del ‘sujeto’ y su actividad de elaboración del objeto (y por ende, de la *scholé* y toda la herencia de problemas, conceptos, métodos, etcétera) y revelar de este modo los límites sociales de sus actos de objetivación (Bourdieu 1999, 159).

En el proceso educativo, el *habitus* ya no es tanto una reproducción de las respuestas habituales del sujeto, pues si a este se le enfrenta con situaciones inéditas, el *habitus* puede ser llevado a innovar, dada su constitución por “principios generadores”<sup>\*\*</sup> o, dicho de otra forma, interactivos.<sup>56</sup> Dice Freire: “Investigar el tema generador es investigar, repitamos, el pensar de los hombres referido a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis” (Freire 1970c, 128).

Entre tanto, el *campo*, en lo educativo, se entendería como aquel espacio de conflictos y de confluencias pedagógicas, de enseñanzas y aprendizajes, en los cuales los concurrentes luchan por establecer el monopolio de su propio capital cultural para la comprensión de una realidad dada, sin perder por ello su condición posibilitadora de mundo.

Freire afirma:

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa de cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad (Freire 2002, 104).

Así, en su dialecticidad, *campo* y educación interactúan en el presente de sus interiorizaciones (*habitus*) como oportunidades objetivadas: el campo pedagógico sería “autónomo, dotado de conceptos que permiten la coexistencia de diferentes esferas teóricas y prácticas, cuyo contenido no es desdichado por el hecho de estar cruzado por

---

<sup>\*\*</sup> Para Bourdieu, los principios generadores del *habitus* operan (incluso en cierto modo como programas *on line* de ordenador), cuando es llevado a dar múltiples respuestas a diversas situaciones encontradas, a partir de un conjunto limitado de esquemas de acción y de pensamiento (Corcuff 2001, 53). Es inevitable relacionar este concepto con el de “temas generadores” en Freire, los que permiten a los individuos afrontar las *situaciones límites* con apertura al *inédito viable*, que es necesario traspasar (Freire 1970c, 122-143).

<sup>56</sup> Planteados también como conceptos articuladores y que son los siguientes: enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje y educación (Echeverri y Zuluaga).

múltiples paradigmas, lo esencial es la traductibilidad de los conceptos y experiencias que las distintas tendencias producen” (Echeverri y Zuluaga).

Bourdieu especifica esta procedencia, sin que frente a ella se pueda descartar que en tanto son respuestas, pueden transformarse, bien en *esperanzas* o en *desesperanzas*, en el ámbito subjetivo:

Aunque no se excluye de ningún modo que las respuestas del *habitus* vayan acompañadas de un cálculo estratégico que trata de realizar conscientemente la operación que el *habitus* realiza de otro modo (...) suponiendo la transformación del efecto pasado en el objetivo anticipado, esas respuestas se definen en primer lugar fuera de todo cálculo, en relación con potencialidades objetivas, (...) en relación con un porvenir probable (Bourdieu 1991, 93-94).

Esta relación sujeto-objeto que aparece ligada a su sentido de configuración de lo social, fue convertida por Bourdieu, en particular, en el núcleo generador de la mayor parte de su trabajo. En su caso, de allí se derivan retos y objetivos fundamentales, representados en la superación de falsas polaridades muy comunes ante todo en la filosofía de la historia: realidad material o realidad espiritual, cuerpo o alma; sujeto o estructuras colectivas, sociedad o individuo, estructuras macrosociológicas o estructuras microsociológicas, estática o dinámica social; determinismo y necesidad social o creatividad y libertad individuales, racionalismo o irracionalismo, teorismo o empirismo, humanismo culturalista o positivismo naturalista; sociología o psicología, y demás términos antitéticos que han marcado las luchas y contradicciones en el campo científico.

Ante estas falsas oposiciones, Bourdieu propone y construye una economía de los bienes simbólicos y del poder que integra el nivel de las relaciones materiales de fuerza y las relaciones de sentido, que en suma son las relaciones sociales. La investigación de los mecanismos que rigen el orden social es la clave de su teoría de la legitimación. Desde ésta, construye una sociología que dispone sus instrumentos teóricos contra todas las formas de dominación, de mistificación y fetichización que subsisten y caracterizan las sociedades modernas, en las cuales, tras la apariencia de pluralismo y eclecticismo, y gracias al monopolio interesado de los medios masivos de comunicación, lo que se produce, en la práctica, es una visión unidimensional que elimina todo espacio para la crítica social (Téllez 2002, 34).

Por hacer parte de la tradición crítica, en la cual no se menosprecian los contenidos universalistas y emancipatorios de una modernidad que, precisamente por reivindicarlos, no puede calificarse como ingenua, se entiende que no primen en Bourdieu los intereses



empírico-analíticos cuando evalúa el lugar de la razón y de la ciencia con respecto al individuo: el *habitus* concita para éste la ontología del ser en el mundo, su auto-comprensión, y su situacionalidad<sup>57</sup> material e ideológica, que se asumen a la manera de disposiciones; y el *campo* supone, para el esperanzado, la dialecticidad de su razón en la medida en que se inserta en un conjunto de relaciones, con su conciencia y su intencionalidad, porque se eleva sobre el sí mismo hacia los otros y hacia sus prácticas en el mundo social.

A partir de “el sentido práctico del *habitus* habitado por el mundo que habita, *pre-ocupado* por el mundo donde interviene activamente en una relación inmediata de implicación, tensión y atención, que elabora el mundo y le confiere sentido” (Bourdieu 1999, 188), el *habitus* del sujeto esperanzado estaría articulado por la disposición ética que define la radicalización de la *esperanza*, disposición que se expresa en el *campo*, bien como ética hermenéutica, dialógica o del discurso, pero en todo caso, una ética de la comprensión práctica, cuyos contenidos se evidencian con la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se caracteriza en la pedagogía crítica freiriana el ser social esperanzado?

Freire explicita lo que puede ser este proceso por el cual cualquier individuo puede comenzar a radicalizarse en la *esperanza*, en la siguiente forma:

Idealistas seríamos si, dicotomizando la reflexión, entendiésemos o afirmásemos que la simple reflexión sobre la realidad opresora, que llevara a los hombres al descubrimiento de su estado de objetos, ya significase que son sujetos. No hay duda, sin embargo, de que este reconocimiento, aunque no significa que sean sujetos, si ‘significa’, dice un alumno nuestro, “ser sujetos en esperanza”. Y esta esperanza los lleva a la búsqueda de su concreción (Freire 1970c, 173-174).

Su apertura al sí mismo, a los otros y a las cosas involucra su corporalidad y lo conecta directamente con el mundo social; y de manera correspondiente, en el *campo* se expresaría por el sueño y la utopía, como “afecto expectante” (Bloch 2005, 146), esto es, la *esperanza* que acarrea un contenido más que existencial, que tiene una función utópica: “En la esperanza consciente no hay debilidad, sino una voluntad que determina: es así como tiene que ser, así ha de ser. En ella el trazo del deseo y de la voluntad irrumpe

---

<sup>57</sup> Ver en Freire (1970c, 133-134) los aspectos que desarrolla sobre los hombres como seres en situación, con su tendencia a proyectarse sobre su propia situacionalidad, en la medida en que desafiados por ella, obran sobre ella, y que los pone en una situación objetivo- problemática, en la cual hacen inmersión, y de la cual emergen para insertarse en la situación problemática que se devela.

\* Freire se refiere a Fernando García, alumno hondureño en un curso para latinoamericanos en Santiago de Chile, en 1967.

enérgicamente (...) Su presupuesto es un caminar firme, una voluntad que no se deja predeterminar por nada ya existente: esta firmeza es su privilegio” (146).

### 3.2. Modos de existir en lo social

El ser *esperanzado del campo educativo* tiene el mérito de haberse asociado al porvenir -no únicamente de la filosofía, sino también del mundo-, por cuanto hay hombres y mujeres -en América Latina, al menos- para quienes la utopía es una forma que adquiere el conocimiento social (Luminato 1995, 29-52),<sup>58</sup> mientras cada quien se enfrenta a la práctica producción de su existencia, con los *modos de existir en lo social*.

Se trata de cuatro características -*la radicalidad, la búsqueda, la lucha y la dialécticidad*- que, educadas, permiten al hombre humanizarse y habitar la *esperanza*; a partir de una base materialista, incandescente, dinámica, de construcción; de lo incompleto, inacabado e inconcluso, de lo renovado, que solo es posible trabajar si se da un proceso que se llamaría de desalienación; reflexión que induce la perspectiva, es decir, en relación tanto con las posibilidades del presente, como con los posibles que promete el futuro; acto formidable de un proceso de cambio, en el cual, se sufre el pasado y se proyecta el futuro en el presente, pues se ha trabajado éste como una realidad situada y reflexionada críticamente.

La tríada del “*vivir, hablar, oír*” integrada a esta concepción existencial freiriana, aparece en la mayoría de sus textos (especialmente en *Pedagogía del oprimido* -capítulo III-, y en *Pedagogía de la autonomía* -capítulos VI y VIII-), y se constituye sensiblemente como una posibilidad abierta, orientada desde el sentido común, que permite conocer el mundo e interrogarse sobre él y las relaciones con los otros; desde un ser social inacabado, incompleto, inconcluso, sobre una base biológica y social, esto es, material. En la confrontación cotidiana, al contextualizarse el individuo, se da para él un *existiendo* crítico, como saber vivir que se enraíza en las tramas de una experiencia que le permite ocupar un lugar en el mundo, consciente de sí mismo y de la relación con los otros. Hay en el *vivir* un camino de búsqueda, encuentros y desencuentros, comprensión y dificultades; en el *hablar*, la configuración de nuevas formas de expresar y de significar deseos y sueños; en el *oír*, un diálogo y ayuda mutua, una participación consciente, donde se permite un nuevo oír.

Los modos de vida o de existencia citados en primer lugar, se pueden explicitar como sigue:

---

<sup>58</sup> La utopía es la forma imaginaria-racional por medio de la cual los sujetos muestran su preocupación por una realidad problematizada.

### 3.2.1 La radicalidad.

La *radicalidad* para Freire tiene su asiento en Marx, que en su *Sagrada Familia* anuncia:

Ser radical es atacar el problema por la raíz. Y la raíz, para el hombre, es el hombre mismo (...) en el imperativo categórico de echar por tierra todas las relaciones en que el hombre sea un ser humillado, sojuzgado, una revolución radical sólo puede ser la revolución de necesidades radicales, cuyas premisas, cuyos lugares están en la emancipación de Alemania, están en la emancipación del hombre (Marx 1962, 10-11).

Y este no era un postulado teórico, sino parte de sus ejecutorias como educador: “Freire vinculó la selección, discusión y evaluación del conocimiento a los procesos pedagógicos que brindaban un contexto para tal actividad. Según su punto de vista, era imposible separar una de otra, y toda práctica pedagógica viable debía vincular las formas radicales de conocimiento con las correspondientes prácticas sociales radicales” (Giroux 1990, 18).

En *Cambio*, hace esta anotación:

Por humanismo, no entiende el autor, en este como en otros estudios suyos, bellas letras, formación clásica, aristocrática, erudición, ni tampoco un ideal abstracto de buen hombre. El humanismo es un compromiso radical con el hombre concreto. Compromiso que se encauza en el sentido de la transformación de cualquier situación objetiva en la cual el hombre concreto esté siendo impedido para ser más (Freire 1970a, 46 [nota 4]).

Para Freire modo de existencia -habituable- de la *radicalidad*, se expresa en su *Educación como práctica de libertad* (Freire 1989)<sup>59</sup> como aquella *elección* que le permite al hombre profundizar las contradicciones, y provocar un *clima emocional*, un enraizamiento en su *opción*, positiva y preponderantemente *crítica, amorosa, humilde y comunicativa*, de su elección concientizadora:

Es decir ya no fue posible existir sin asumir el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política. Y todo eso nos lleva de nuevo a lo imperioso de la práctica formadora, de naturaleza eminentemente ética. Y todo eso nos lleva de nuevo al radicalismo de la esperanza. Sé que las cosas pueden incluso empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas (Freire 2005, 52).

*Elección* radical que no niega la posibilidad de optar y confrontarse con su contrario, pues dialoga convencido de su acierto, y por ello, intenta convencer y convertir, sin oprimir a su oponente. Porque al verlo como su deber, enraizado en su existente humano amoroso, le permite optar, pero que igualmente, desde su radical existencial le

---

<sup>59</sup> En este apartado aparecen en cursiva expresiones de Freire sobre la radicalidad, desde la p. 41 y siguientes.

confiere a su *elección* una reacción de violencia ante la explotación, la opresión, que es obstáculo de amor; un radical de sublevación ante el poder opresor, de derecho, de *insubordinación*, que en su raíz humana encuentra una respuesta del oprimido para recuperar su humanidad, su libertad; no es una acomodación o pasividad frente al poder exacerbado, es contrariedad y contradicción ante el opresor, pero igualmente ante el sectarismo emocional y acrítico. Este radical rechaza el activismo, reconoce la historia como suya, no se declara espectador del proceso, por el contrario se asume como *sujeto crítico, contradictor, dinamizador* de un conjunto que con otros coadyuva al aceleramiento de las transformaciones. Freire lo reafirma en sus escritos posteriores:

Para indicar el papel de esta *radicalidad* en la forma como debe asumirse la transformación social: “El radical, comprometido con la liberación de los hombres, no se deja aprisionar en ‘círculos de seguridad’, en los cuales aprisione también la realidad. Tanto más radical, cuanto más se inscriba en esta realidad, para poder transformarla mejor, conociéndola mejor” (Freire 1970c, 15).

Como movilidad para afinar la situación de ser histórico y cultural, inacabado: “Repito, sin embargo, como inevitable, la inmunidad de mí mismo radical, delante de los otros y del mundo. Mi inmunidad ante los otros ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento” (Freire 2005, 49-50).

Para expresar el papel de la *radicalidad* en la comunicación existencial: “Este diálogo como exigencia radical de revolución responde como exigencia radical; la de los hombres como seres que no pueden ser fuera de la comunicación, puesto que son comunicación. Obstaculizar la comunicación es transformarlos en ‘cosa’ y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios” (169).

De igual manera, en su texto dialogado con Frei Betto (Carlos Alberto Libânio Christo, n. 1944) y orientado por Ricardo Kotscho, *Esa escuela llamada vida*, Freire (1988, 82-87, 138, 149-150) entiende lo radical de una manera contextualizada, pero igualmente *optativa* para su época, así lo refiere en relación con su propuesta metodológica para la alfabetización de adultos, la cual entiende dentro de un panorama general que él denomina de “la sustantividad, la radicalidad democrática”, afirmando que ésta obedece en primer lugar a dos connotaciones especiales, la de un método que se comporta y construye de manera radical *antielitista* y *antiautoritaria*, pero igualmente obedeciendo a las raíces esenciales propias de la convivencia humana democrática, de dar *participación* al excluido.

Este doble esencial de *anti-exclusión y participación*, le permite rescatar en el excluido su lenguaje, su palabra cargada de sensibilidad, su peso y significado; rescatar su presencia viva generadora de un ser y un accionar político, histórico y cultural. Detrás de este esencial radical se suscita otro esencial, que se imprime en el desafío y juego democrático, y es el del *convencimiento*, que en el acto educativo se establece con ese interactuar de los alfabetizados populares con su propia realidad y que se expresa en sus propias comprensiones, otorgándoles movilidad y estímulo a su inseguridad para lograr su propia seguridad. “De ahí esta exigencia radical, tanto para el opresor que se descubre opresor, como para los oprimidos que, reconociéndose contradicción de aquel, desvelan el mundo de la opresión y perciben los mitos que lo alimentan; la radical exigencia de transformar la situación concreta que engendra la opresión” (Freire 1970c, 29).

Freire referencia, como una condición para el afianzamiento de la *radicalidad*, las propias experiencias vivenciales de su estadía en Chile, antes y en el gobierno de Salvador Allende; su paso por París en mayo del 68, su vivencia en países que experimentaban el socialismo de la época: Grenada, Nicaragua, las cuales le confieren mayor *vitalidad* y por tanto nuevos aprendizajes y comprensiones dentro de lo que él llama: “un aprendiendo a pensar correctamente” (Freire 2002, 32 y ss).

En entrevista con Moaciar Gadotti, afirma: “Nosotros podemos reinventar el mundo (...) es posible que su ser muera, pero no su radicalidad, la cual es una necesidad, y no un favor, que implica *comprensión* y en su comprensión posibilidades de comprender lo diferente, que es igualmente lo antagónico, que nos vuelve más radicales, y descubrir a la vez que en ese antagonismo también se aprende” (Gadotti 1993). Estas confrontaciones, por el compromiso que implican, y aunque pueden ser no sólo antagónicas, sino incluso violentas, son una oportunidad de aprendizaje, así estén ligadas al dolor y al sufrimiento personal.

Entiende su *radicalidad* como creadora, por la criticidad que la alimenta, la que a su vez la hace liberadora, pues lo compromete con el esfuerzo de transformación de su realidad objetiva, aunque advierta: “no hay objetividad sin subjetividad”, de lo cual resulta un conocer solidario y un actuar de manera cierta. La realidad se transforma (o se construye) porque el futuro no está dado ni destinado y sí puede ser creado. El radical comprometido con la libertad no se deja aprisionar en la realidad, se inscribe en ella, y en tanto más radical más inscrito. Lugar posibilitador de su transformación, pues la conoce mejor. De ahí su expresión posterior: “Estoy convencido que nunca hemos necesitado

tanto de posiciones radicales –en el sentido en que entiendo la radicalidad en la pedagogía del oprimido como hoy” (Freire 2002, 102).

En su obra cumbre la *Pedagogía del oprimido*,\* Paulo Freire aborda la *esperanza* al servicio de la superación del miedo a la libertad, en una categoría que desde la *radicalidad* le permita al hombre superar sus propios miedos, pues no se deja encerrar en su propia necesidad de seguridad, e inscrito en su realidad prefiere la libertad arriesgada.

Si bien el sentido de *radicalidad* es constante en Freire, en este último período de su obra se expresa asociado con muchos más elementos, como se ve en su planteamiento: “Sin esperanza la radicalidad se negaría” (Freire 1970c, 193), que es el título y a la vez la postura que Freire ofrece en una entrevista realizada por una revista española en febrero del 1996, que allí no fue publicada; en ella enfatiza que su *radicalidad* de cara a la dominación, la liberación, la tristeza, el convivir, la producción de conocimiento, la fe, hace parte de la naturaleza humana, del ser histórico socialmente constituido. La cual se expresa independientemente del cumplimiento de las aspiraciones, es el sentido que se mantiene, según su decir: “toda radicalidad, que jamás se confunde con sectarismo es necesariamente *esperançosa...*” (194)

De esta manera la *radicalidad* se torna democrática, dialógica, motivadora para valorar las cosas profundamente en procura de sus razones de ser, pues impide que ellas sean valoradas en apariencia y se rehúsa a la falsedad y los preconceptos.

Es una *radicalidad* que exige una mayor valoración, un ir a la raíz de los problemas, que Freire va acuñando dentro del término genérico de *esperanza* militante, viviente, que nos otorga la posibilidad de un futuro diferente. Por ello reclama una mayor *esperanza* en los tiempos de crisis, pues la muerte de la *esperanza* es constitutiva de nuestra propia muerte y por tanto constitutiva de la pérdida de la *radicalidad*.

*Radicalidad*, por tanto, no es impedimento, no es opción de cierre, sectarismo; pues en el fondo de la brega, el antagonismo no es contra los otros, sino que se da en el sí mismo, en el sentido de que los antagonismos no lleven a la sectarización, porque ésta implica la negación del otro, del contrario, de lo diferente y por tanto negación del mundo, de la vida.

Jason Mafra Ferreira (2007, 2), en su tesis doctoral, demuestra que la *radicalidad* de Freire es expresión de una práctica que tiene que ver con la *coherencia* que debe ganar un educador progresista ante los desafíos sociales; que, inscrito en los orígenes de un niño

---

\* A menos que se indique otra cosa, a partir de acá se desarrollan los planteamientos de esta obra.

*conectivo*, debe extrañarse y admirarse, ante el lenguaje de los desarrapados para que en él descubra las conexiones que de manera compleja se tejen, como una red curiosa de saberes, valores y prácticas, que en los límites de su educación, osarán cambiar el mundo.

*Radicalidad*, modo de vida habituable que le permite al educador llevar las anclas hacia la búsqueda de una *conectividad radical* donde convergen todos los esfuerzos intelectuales y prácticos para el educador; que se proyecta emancipador, lector de una realidad dialéctico–dialógica, comprensible en su binomio subjetivo-objetivo, impulsor imprescindible de una lucha emancipatoria; compromiso que rebasa toda práctica y que lo constituye en un sujeto transindividual, tal y como lo legó Freire desde sus enseñanzas y vivencias práctico-existenciales educables: “Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la ‘educabilidad del ser’. La educación es entonces una especificidad humana” (Freire 2004, 20).

### 3.2.2 La búsqueda

El modo de vida o de existencia habituable de “la búsqueda” se constituye en Freire, como se ha señalado ya, en ese permanente movimiento, en el estar siendo de su inconclusión,<sup>60</sup> afianza su vocación de ser más. Característica de la naturaleza humana que se encuentra asociada a lo esencial de todo aprender y de todo investigar, en y por su condición de ser *curioso e imaginativo*. Búsqueda es ese existir en el interrogar,<sup>61</sup> que en el presente y frente al mañana, permite distanciarse del sí mismo y de la vida, apasionados por el conocer, deseosos de libertad:

No hay búsqueda sin esperanza, y no la hay porque la condición de buscar humano es hacerlo con esperanza. Por esta razón sostengo que la mujer y el hombre son esperanzados, no por obstinados, sino como seres buscadores. Esta es la condición del buscar humano: hacerlo con esperanza. La búsqueda y la esperanza forman parte de la naturaleza humana. Buscar sin esperanza, sería una enorme contradicción (Freire 2004, 23).

---

<sup>60</sup> (Freire 2005, 57): “También es en la inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda, donde se cimienta la esperanza. ‘No estoy esperanzado’, dije cierta vez, ‘por pura testarudez, sino por exigencia ontológica’”.

<sup>61</sup> Para Dewey (1979, 8-9), la realidad es devenir, en el sentido de que el devenir es búsqueda, “indagación” en el sentido más amplio del término, o sea adecuación del organismo biológico al ambiente, con miras a la supervivencia: “A medida que las sociedades se vuelven más complejas en estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza formal o intencional, así como la del aprendizaje. Cuando la enseñanza formal y la formación se amplían, existe el peligro de crear una indeseable división entre la experiencia adquirida en asociaciones más directas y la que se adquiere en la escuela. Este peligro es mayor que nunca en el momento actual, a cuenta del rápido crecimiento en los últimos siglos de los conocimientos técnicos y de las pautas de conducta”.

La búsqueda es la condición propia de y para una *episteme* del ser, pero también para su ontologicidad; por ello la búsqueda es *auto reflexión* en la que cada uno se puede descubrir como ser inacabado que está en búsqueda. De igual manera, la búsqueda está, para Freire, en la raíz de la educación, como objeto persistente de la curiosidad y del asombro: “La libertad, que es una conquista y no donación, exige una permanente búsqueda, búsqueda permanente que sólo existe en el acto responsable de quien la hace. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que no siendo libre lucha por ella” (Freire 1970c, 25).

Sin embargo, Freire valora que nadie puede buscar en la exclusividad individual. Afirma, sí, que quien busca solitario, obtendrá una respuesta opuesta al fin de la búsqueda, que es el ser más, traducándose en una forma de ser menos. Ya que la búsqueda debe hacerse con otros seres que también buscan para, en *comunidad* con otras conciencias, lograr la relación estrecha entre *comunidad* y *búsqueda*.

Existe, además, una clara asociación de la búsqueda con el estado de la conciencia; para Freire la búsqueda se afianza en el estado de la conciencia crítica, pues ésta se da con un proceso educativo de *concientización* que se construye como superación del estado de conciencia ingenua, en la medida en que la curiosidad ingenua sin dejar de ser curiosidad se va tornando crítica, y a la vez *curiosidad epistemológica*, rigurosa, metodológica, cada vez más cualificada.

La conciencia ingenua recorre un proceso de diferenciación que en su búsqueda, se asocia al saber del sentido común, se transforma a partir del asombro, en *rebeldía* que la hace más abierta hasta adquirir la capacidad de la *admiración*, la misma que los científicos y filósofos académicos utilizan para admirar el mundo:

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos (Freire 2005, 33).

Para Freire, el ejercicio de *la curiosidad*, propio de un entorno de búsqueda, convoca la *imaginación*, *la intuición* y *las emociones* (Freire 1970a, 69-73).<sup>62</sup> Una tríada que permite al educador y al educando aventurarse en su capacidad de conjeturar, comparar, para que participando en la búsqueda de sus objetos o en el hallazgo de su

---

<sup>62</sup> Allí se encuentran las referencias de esta parte.



razón de ser, encuentre la comprensión sobre su presencia en el mundo. Este proceso exige trabajo y cristalización que de no darse se convertirá en fanatismo, propio de individuos masificados. La búsqueda en la conciencia crítica es compromiso y se manifiesta para Freire en: 1. El anhelo de profundidad. 2. El reconocimiento de una realidad cambiante. 3. El análisis esencialmente explicativo. 4. El despojo de prejuicios. 5. La concepción de un movimiento que inquieta y es inquietante. 6. La delegación y asunción de responsabilidades. 7. El diálogo. 8. El asombro creativo ante lo nuevo.

Por ello, la búsqueda crítica como existente vital, con asiento en la creatividad humana, para Freire, tiene un ascendente histórico que está en su *construcción y reconstrucción social*. Lo que no se da como promoción de un estado a otro; es una tarea de la *práctica educativa* que es estímulo para el desarrollo de la *curiosidad crítica*, para que el hombre pueda defenderse de los irracionalismos. La creatividad lleva a Freire a proponer en los educadores una actitud de búsqueda por la comprensión e inteligibilidad de la realidad. “Todo educando, todo educador se descubre como ser curioso, como buscador, indagador, inconcluso, capaz sin embargo de captar y transmitir el sentido de la realidad” (Freire 2004, 24).

### 3.2.3 La lucha

El existenciario habituable “la lucha”,\* es reconocido por Freire como aquel dispositivo que encauza la humanización de los hombres en su mundo, que en uso de su libertad, les permite *crear* posibilidades para su existencia: “El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia” (Freire 2005, 53).

Para Freire, en una persona progresista la lucha está antecedita siempre por la crítica esperanzada que le permite romper el temor ante la novedad, generarle indisposición ante las injusticias, ofenderse con las discriminaciones, chocarse ante la indecencia. Para encontrar así, en la lucha conducente a su humanización, la herramienta, el medio social contra la impunidad, contra el rechazo al fatalismo cínico e inmovilizante:

Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada... Sin un mínimo de esperanza no podemos ni

---

\* El componente existencial de este dispositivo, parece asumido desde Jaspers (2000, 65) como “...amor combativo que se juzga lúcido y que desde el fondo de la existencia posible, cuestiona, provoca, exige, comprende la otra existencia posible”.

siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza (Freire 2002, 7-8).

Además, para Freire no existe lucha sin perspectiva *dialéctica*, sin antagonismos, sin contrarios, sin inspiración en el sueño y la utopía. La lucha es igualmente para él una actividad responsable, una manera de pensar y de leer el mundo, que busca su realización en asocio con los otros. En la lucha hay confrontación y combate, medición de fuerzas que tensionan las contradicciones existentes frente a los privilegios, el respeto a los derechos, las negaciones, la impunidad; es en últimas un combate contra la desesperanza.

La lucha es una labor que modifica, pues es el resultado de una actividad que obedece a nuevos niveles de educación, de comprensión de la realidad. Así lo hace saber Freire, en su diálogo abierto con Adriano Noriega (Freire e Noriega 1993) en *Que Fazer: Teoria y Prática em educação popular*, pues en el lugar de los sectores populares, el nivel de lucha es más organizado; la valoran como una “comprensión experimentada”, que responde por el nivel de organización y de movilización alcanzado.

Estos sectores ponen en el centro la lucha, y reflejan en ella, a su vez, una demanda por: el crecimiento, el tener lo que no se posee o necesita y el bienestar de los suyos; lo que la hace generadora de sueños, de nuevas *esperanzas* y de un mañana diferente. Es decir, su concepción es la de un futuro *esperançoso*, no repetible del pasado pero sí de un presente que se modifica, en un mañana que se transforma, de hecho y en la práctica. Porque la lucha es tiempo de construcción, de movilidad, de futuro; proceso que en su materialidad permite ver “*lo destacado*” (Freire 1970c, 116).<sup>63</sup>

¿Pero qué es lo destacado de la lucha, para Freire? Aquello que engendra un cierto sabor, un nivel diferente, siempre que en ello haya una cierta noción, una cierta claridad, sobre aquello por lo que se lucha. Ella lleva implícita la concepción de remover los obstáculos, como es por ejemplo la lucha por las necesidades básicas de los hombres, al descubrir que éstas pueden ser resueltas por ese medio.

Este descubrimiento, en los oprimidos, les permite ver cómo las necesidades, en el momento en que se van tornando alcanzables, develan su límite y se *percibe* el *destacado* que aflora en su solución al palparlo; de igual forma, ver en la transformación

---

<sup>63</sup> Dimensiones concretas e históricas de una realidad dada. Dimensiones desafiadoras de los hombres, que inciden en ellas por medio de acciones que Vieira Pinto califica de *actos límites*. Aquellas que se dirigen a la superación y a la negación del hecho, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva.

los caminos posibles, así como los frenos y ganancias que representa y tiene el poder. De manera análoga, lo *percibido destacado*, que se da en la lucha, es anunciante de las posibilidades de ese poder que se construye para los oprimidos, permitiéndoles en su práctica valorar colectivamente su unidad y resistencia inteligente. Lo que lleva a Freire a manifestar en su *Pedagogía de la esperanza*:

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión.

Prescindir de la esperanza que se fundamenta no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial, como digo más adelante en el cuerpo de esta *Pedagogía de la esperanza*, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica (Freire 2002, 7-8).

Esta práctica, para Freire, está necesariamente articulada al conocimiento cada vez más organizado y sistematizado en la lucha de los sectores oprimidos. Conocimiento que se da como producto de la reflexión, a través de los cuerpos humanos que están resistiendo y luchando y por tanto aprendiendo a tener *esperanza*. Porque las luchas organizadas, al igual que las cotidianas tienen sus formas de enseñar y aprender la sobrevivencia; y es ahí, donde se da esa tradición de conocimiento, en medio del movimiento de la lucha que permita volver a ver y conocer apasionadamente.

Para Freire, en su *Pedagogía de la esperanza*, una de las tareas de los educadores y educadoras progresistas es descubrir los obstáculos y las posibilidades para la *esperanza*. Porque cuando se lucha en medio de la desesperanza o de los desesperados, la lucha es suicida o vengativa, en cambio la lucha esperanzada es una lucha que tiene una base en el pensar acertado, de naturaleza pedagógica de su realidad, lucha política que es expresión de su estado. Como lo muestra esta afirmación: “Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es formar en sí un saber especial que jamás debe abandonar, saber que motiva y sustenta su lucha: si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede todo” (107).

### 3.2.4 La dialecticidad

Son múltiples las relaciones dialécticas que Freire plantea en su *Pedagogía de la esperanza*, ese revivir pedagógico del papel histórico-social de los oprimidos en el mundo en tiempos de claudicación, tiempos difíciles, de inmovilismos y determinismos. Sin

embargo, es posible identificar tres de tales relaciones que se denominarían envolventes, por su característica de abarcar y totalizar el resto de las posturas o dinámicas dialécticas.

La primera de ellas: la dialéctica conciencia-mundo, que en la relación subjetividad-objetividad genera una constante tensión dialéctica que implica que el conocimiento de la realidad debe posibilitar su transformación. Visión envolvente que confronta las visiones fatalistas y deterministas, no esperanzadas, que encuentran el futuro como algo inexorable. De ahí que esta dialéctica sea una posibilitación constructora, dadora de futuro, crítica, que determina todo un cuerpo consciente de conocimiento para explicar y actuar en el mundo.

Esta visión esperanzada de sueño, de utopía está sumergida en una dialecticidad, a la manera hegeliana, pues es evocadora en los sujetos de su tarea histórica, de su vocación humana, propia de la “forma histórico social, de estar siendo”, proceso de devenir, que no agota la tensión en torno a la previsión de un futuro, realizable en el presente.<sup>64</sup> Devenir temporal de unidades epocales, donde un conjunto de ideas y concepciones, *esperanzas*, dudas, y desafíos, se dan en interacción dialéctica con sus contrarios, en busca de su plenitud. Por ello, afirma:

Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad (Freire 2002, 99).

Igualmente, una segunda dialéctica envolvente, se encuentra en la lectura de mundo-lectura de la palabra, una realización que provoca la modificación de los existenciales “*vivir, oír, hablar*” y le otorga una identidad construida socialmente, provocadora de un diálogo, de un pensar crítico, solidario, que en su simultaneidad le permite un desciframiento de sus *situaciones límites* y de sus posibilidades.

Esta dialéctica es productora de una cultura de resistencia, que se va constituyendo desde sus propias sintaxis y semántica, que en su lectura de mundo es defensora de los sometidos y constitutiva de un sentido, de un cuerpo de cultura emergente, de un compromiso por la dialéctica del derecho y el deber: “Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el

---

<sup>64</sup> FREIRE (1970c, 29) escribió: “Como al obrero no le basta con tener en la cabeza la idea del objeto que desea producir. Es preciso hacerlo. La esperanza de producir el objeto es tan fundamental para el obrero como indispensable es la esperanza de rehacer el mundo en la lucha de los oprimidos y las oprimidas. Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella”.

lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica procesal, contradictoria” (64).

Igualmente la posición dialéctica y democrática es intervención de comprensión para las relaciones mundo-conciencia, producción económica-producción cultural (100-104), esto es, de un contra movimiento de negatividades y positividades culturales, que son el resultado de la dialéctica envolvente mundo-conciencia-práctica-teoría-lectura del mundo-lectura de la palabra-contexto-texto. Esta dialéctica es propia de los aprendizajes de una cultura fundada en la resistencia, en los sueños, y las rebeldías.

Como se vio, los anteriores modos de existir en lo social son generadores de la virtuosidad, en este caso particular, de la *esperanza*, desde una postura existencial y humana. La virtuosidad que Freire propone, toma en cuenta los conceptos de bien, felicidad, justicia, libertad, que en la tradición aristotélica se agrupan en el postulado general de ética, en los cuáles el centro de la preocupación está en el hombre y su actividad práctica.

De Aristóteles se ha recogido la noción de *habitus*, al traducir de ese modo la *postura o gesto (hexis)* en relación con los principios lógicos (*eidós*) y prácticos (*ethos*) (Aristóteles 2005, 26), y así han quedado comprendidos todos ellos en el sistema de disposiciones a las cuales nombra Bourdieu con la palabra *habitus*. La virtud moral sería también el resultado de un “cierto *ethos*”, de una práctica que se adopta, se aprende y se hace gesto y postura en su realización.

La preocupación de Freire por la virtuosidad humana, nace de la relación pensamiento-lenguaje, que se presenta desde su ser dialógico, sin desligarse de cualquier otra práctica posible: “No hay tampoco diálogo, si no hay intensa fe en los hombres; fe en su poder de hacer y de rehacer. De crear y de recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres” (Freire 1970c, 101).

Diálogo de los excluidos, sin el cual no es posible aclarar el sentido de su realidad a partir de problematizarla, al igual que Aristóteles desde sus enigmas, que articula pensamiento, lenguaje, realidad y de lo que de ella deviene en su acción, de la vida práctica, con una comprensión de la vida humana desde la acción moral misma, y desde la particularidad en la acción de cada sujeto.<sup>65</sup> Lo que se constituye en Aristóteles en

---

<sup>65</sup> Ver Carmona (2006, 53).

actuación moral sin prescindir de la razón, se devela en Freire como su ejercitarse *esperançoso*.

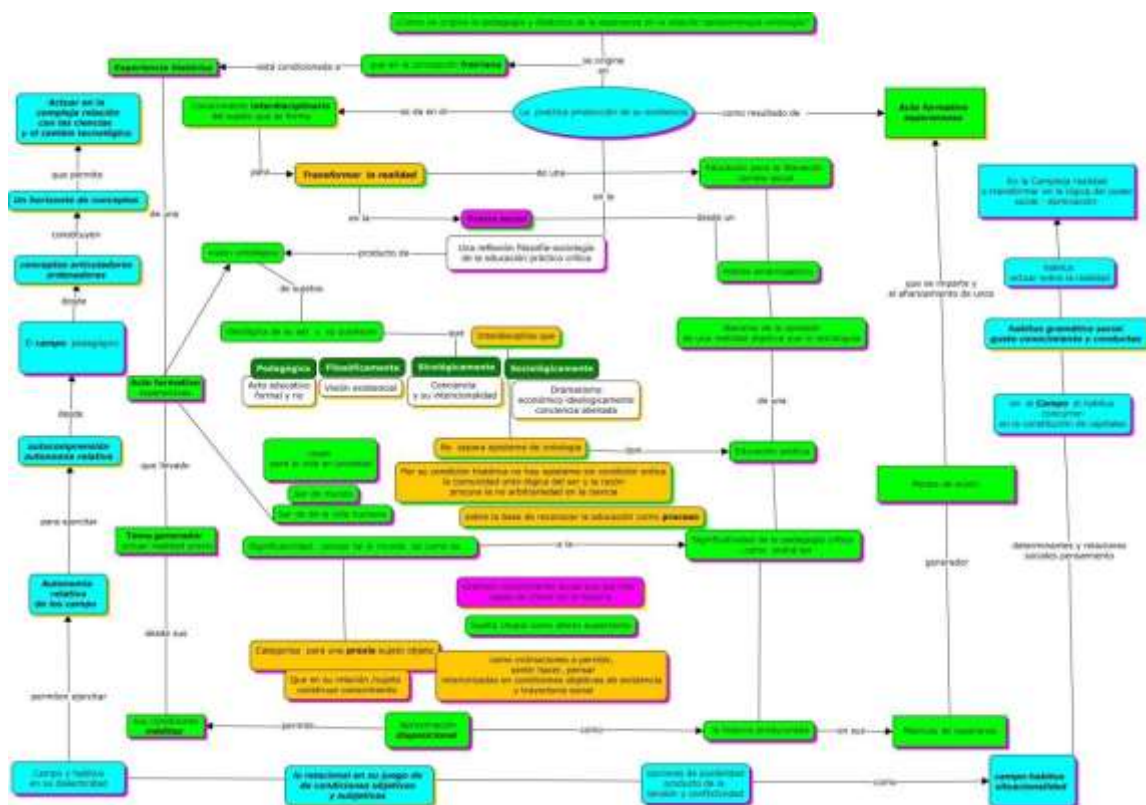
La permanente diferenciación que Freire ofrece en su realización de la virtuosidad *esperançosa*, logra su plenitud en asocio con la *coherencia*, la humildad, la paciencia e impaciencia, la fe, el amor, la relación teoría-práctica, en cuanto virtudes que toman cuerpo en cada una de sus pedagogías: del oprimido, de la indignación, de la *autonomía*, de la tolerancia, de la *esperanza*, como expresiones de su valoración filosófica y existencial que ha culminado en la presente indagación hermenéutica.

### 3.4 A modo de conclusiones

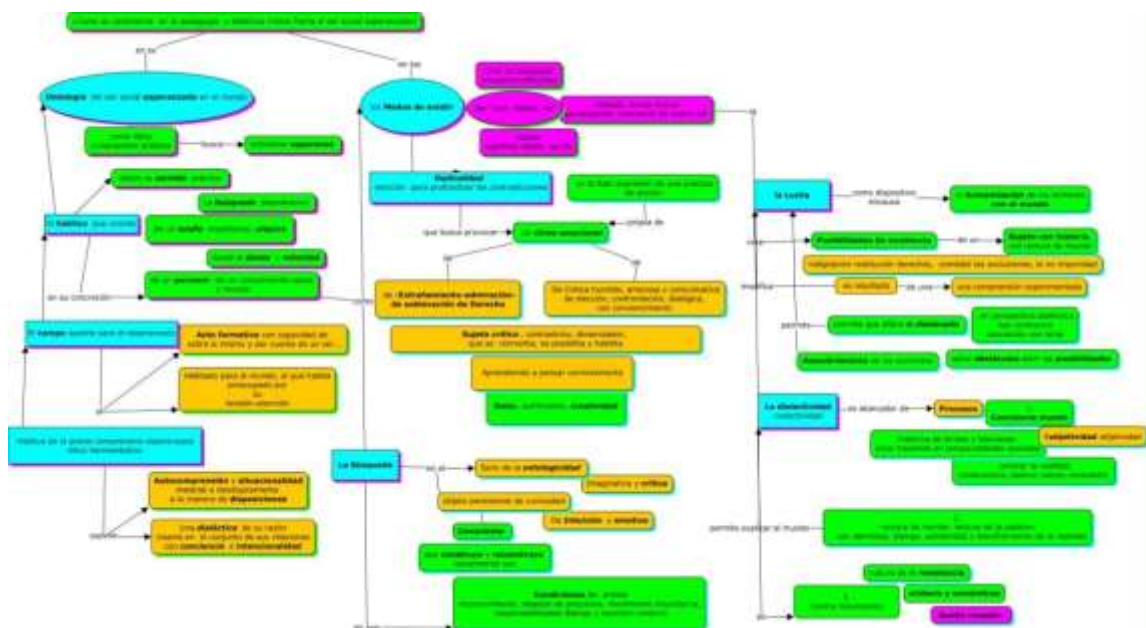
Aunque en los siguientes gráficos se presenta la exploración concluyente sobre las relaciones entre ontología y epistemología, cabe resaltar en primer lugar la conclusión acerca de la didáctica general y específicas *basales* de la pedagogía crítica esperanzada: ambas guardan conexión con la práctica producción de la existencia, que es simultánea con el proceso de conocimiento. Ahora bien, la primera traspone de la praxis emancipadora del ser social esperanzado que se forma en un medio social determinado, los principios y criterios que requiere para concretar las intenciones de la pedagogía crítica en la configuración del acto formativo de la didáctica crítica. Entre tanto, para cada sujeto que se forma en un proceso educativo disciplinario, la acción modal del mismo está orientado por una didáctica específica, que inscribe en la práctica los modos de existir en lo social: *la radicalidad, la lucha, la conectividad o dialecticidad y la búsqueda*.

El segundo gráfico muestra la entidad de ese ser social esperanzado, y lo que tienen que ver tales modos de existir con las matrices de la *esperanza*, además de las relaciones entre ellas.

Mapa 5. Lo basal de la didáctica crítica esperanzosa.



Mapa 6. Lo modal de la didáctica crítica esperanzosa.



*La pedagogía crítica esperanzosa, en la interfase de la salud colectiva y las ciencias críticas*

Cuadro 8

Recorrido temático	Descripción y sentido de las categorías recreadas
4.1. Expresión de la pedagogía crítica y su didáctica frente a la complejidad de la relación Sociedad / Naturaleza de la Salud Colectiva. Eje posibilitador para las ciencias críticas.	Metabolismo social y demás categorías de la salud colectiva  Interdependencia vinculante con entorno  Individuo concreto y <i>autonomía</i> relativa  Resistencia  Formación crítica esperanzosa  <i>Anamnesis</i> , Novum Didáctica crítica
4.2. <i>Una geografía de los discursos en las ciencias críticas. Localización y espacialización desde sus dimensiones, espacios y apuestas categoriales.</i>	Pedagogía y didáctica crítica <i>transdisciplinaria e intercultural</i>  Acto formativo de didáctica crítica  Relación con ciencias críticas  Ética y Política  Interés emancipatorio
4.3. <i>Explicitación y discurrir teórico y práctico de la matriz de articulación de pedagogía y didáctica críticas -esperanzosas- en la interfase de la salud colectiva y ciencias críticas.</i>	<i>Investigación temática</i>  Problematización  Fuerza implicativa, explícita e implícita  Cultura crítica de la salud colectiva

El contenido del capítulo se desagrega en tres apartados para abordar las siguientes cuestiones: ¿De qué modo recupera un individuo interdependencia vinculante -*autonomía* relativa- con su entorno mediante una didáctica crítica de la pedagogía esperanzosa? ¿Cómo se relaciona la pedagogía crítica esperanzosa (*transdisciplinaria e intercultural*) y su didáctica con las ciencias críticas y su interés emancipatorio? Y ¿Qué aporte específico hace la pedagogía y didáctica críticas -esperanzosas- a una cultura crítica de la salud colectiva y sus espacios sociales?



En primer lugar, se percibe que hace falta pensar crítico para encuadrar la compleja relación sociedad / naturaleza, y entonces se asume que lo más conveniente es abordarla desde la parte subjetiva de la diada sujeto-objeto, polaridad bajo la cual se podría caer aun sin razonarlo en la frustración de un conocimiento poco amplio de esta; claro, sin perder la íntima conexión con el polo objetivo de tal relación. Adoptar esta perspectiva del individuo concreto es la entrada a la pedagogía crítica -esperanzosa- pues cuando se plantea la formación como proceso, son bastante recurrentes las idealizaciones que se emplean si se hace abstracción de actores en el aprendizaje, las cuales pueden evitarse si, como aquí se hace, se asume además la praxis del saber como el fundamento de dicho proceso, aspecto que bien puede ser el más central en el pensamiento crítico freiriano. Para responder a la pregunta que se formula inicialmente: ¿de qué modo recupera un individuo su *autonomía* relativa con su entorno mediante una didáctica crítica de la pedagogía esperanzosa?, se enfatiza cómo ese sentido de *autonomía* relativa se logra con la capacidad de intervención sobre el medio, tanto por la comprensión de las determinaciones de la salud colectiva como por el prepararse para incidir en la transformación de las mismas, según lo plantean las ciencias críticas, especialmente la epidemiología crítica.

Asumiendo la pedagogía crítica como eje posibilitador para que el individuo concreto en proceso de formación se aproxime a la interfase de la salud colectiva con las ciencias críticas, en un segundo momento se responde a la pregunta: ¿cómo se relaciona la pedagogía crítica -esperanzosa- (*transdisciplinaria e intercultural*) y su didáctica con las ciencias críticas y su interés emancipatorio?, a partir de precisar el contenido del acto formativo de la didáctica crítica, mediante marcadores que son evidencia del encuentro intersubjetivo que le da origen, los cuales se retoman en síntesis del apartado anterior, y se proyectan hacia los respectivos espacios de pertinencia de la pedagogía crítica -esperanzosa-. Junto a estos, se plantean las fuentes de los soportes conceptuales de tal acto formativo, entre las cuales están: la práctica producción de la existencia, la ontología propia de la pedagogía esperanzosa, la hermenéutica gadameriana ajustada desde una 'estructura analógica', la acción política de los movimientos sociales, y la crítica de la cultura y el sentido de la educación pública que se proponen desde el planteamiento gramsciano. Ahora bien, las categorías de *transdisciplina e interculturalidad* de la pedagogía crítica -esperanzosa- o, dicho de otra manera, el sentido histórico, teórico y político propios de su didáctica crítica, son efectivamente la base de una geografía de los discursos de las ciencias críticas en tanto están conectados -cada uno desde su respectiva

escala y territorio- con el interés emancipatorio que las caracteriza, según el postulado dusseliano recuperado antes: “el desarrollo de la vida humana, la praxis de la liberación, requiere el apoyo de todas las ciencias críticas, por su interés de emancipación”; esto, por medio del sujeto concreto que demanda tomar decisiones de acuerdo con la propia responsabilidad, en lugar de conceder esta tarea al experto en cualquier disciplina.

En tercer lugar, como explicitación de la matriz de articulación en la interfase de la salud colectiva y ciencias críticas, se absuelve la pregunta: ¿qué aporte específico hace la pedagogía crítica -esperanzosa- a una cultura crítica de la salud colectiva? recuperando el aporte freiriano de la *investigación temática*, cuya apuesta metodológica todavía está vigente para fundamentar el sentido propio de una cultura crítica de la salud colectiva. Con respecto a lo primero, se trata de descubrir temas generadores en una secuencia de procesos de codificación y decodificación mediados por la percepción y el trabajo de los participantes, que así cumplen un proceso de reflexión de lo abstracto a lo concreto y de lo concreto a lo abstracto, el cual genera concientización mientras más se reitera. Como quiera que el resultado de este proceso cíclico es el conocimiento colectivo en la acción, se concibe que tiene la virtualidad de sostener el sentido de integralidad que caracterizaría a una cultura crítica de la salud colectiva, aspecto que se sustenta en la relación de sentido con lo *praxiológico*<sup>66</sup> que se viene caracterizando en la epidemiología crítica como inseparable de la producción de conocimiento.

Se intentan articulaciones entre el campo de la salud colectiva y los espacios pedagógicos, en vista de que ambos devienen como proceso social, causados dialécticamente en cuanto componentes de una ‘*totalidad compleja con historia*’, la cual es entendida en el caso de los espacios pedagógicos como plenitud de la praxis, en la apertura a la existencia que brinda la *esperanza*. Dicho en otros términos ya aludidos, la curiosidad potente y el compromiso que se basan en razones históricas y que suponen osadía para cambiar el mundo y confianza en el futuro de la liberación; mediados por la crítica, en los límites de la educación: el conocimiento “necesita alcanzar un nivel superior, con el que los hombres llegan a la razón de la realidad. Pero esto exige un pensar constante, que no puede ser negado a las masas populares, si el objetivo buscado es la liberación” (Freire 1970c, 174).

---

<sup>66</sup> En esta expresión se recoge la unidad entre teoría y práctica, en cuanto tiene que ver con la actividad humana diferenciada del aspecto técnico o del mero conocimiento experto. Dice más del cuerpo consciente, de las expresiones estéticas, la razón práctica o la ética, y aún de la política en la deliberación y ejercicio de lo público. Ver Breilh (2003, 85, 177, 266 y 281), principalmente, en sus referencias a este abordaje.

Entre los procesos que se pueden considerar cruciales en la apertura de espacios pedagógicos, sobresale la problematización (que está en el centro de procesos de concientización); la fuerza implicativa (construcción ininterrumpida sobre el saber de fondo que representa el contexto del mundo de la vida); el concepto de una ‘*razón experiencial*’ (aquella que media *logos* y *experiencia* entre los extremos de una ‘crítica total a la razón’ (que ha provocado brotes de irracionalismo y confusión) y de un ‘cartesianismo epistemológico’, cuestionado desde la sensibilidad y lo razonable.

No solamente se detallan componentes de la convergencia entre praxis del saber y cultura, sino que se amplían las referencias al debate sobre la existencia de dos culturas; si debería trabajarse por una tercera a modo de nuevo desarrollo, o si se trata de conseguir una ‘*consiliencia de igual atención*’<sup>67</sup> que posibilite la superación de malentendidos, prevenciones, limitaciones y visiones dogmáticas hasta poder hablar de una sola cultura, sintetizadora, fundada en el pensamiento crítico, en la cual se incorpore sin problemas una cultura crítica de la salud colectiva como explicitación de su integralidad.

4.1. La pedagogía crítica en la complejidad de la relación sociedad / naturaleza de la salud colectiva. Eje posibilitador para las ciencias críticas.

En el planteamiento de S. Caggiano y A. Grimson que aparece en la presentación de la *Antología Crítica del Pensamiento Argentino Contemporáneo* editada por CLACSO, se lee bien cómo el pensar crítico<sup>68</sup> es un ejercicio que desacomoda en más de una dirección lo establecido por cualquier tipo de conveniencia, así sea en el terreno de la lógica o en el de los intereses individuales o partidistas, o aunque esos arreglos procedan de tradiciones intelectuales o de creencias arraigadas. Su tono da a entender más que sus palabras:

[Tal pensar] es crítico de las apropiaciones desiguales e injustas de todas las formas de la plusvalía, desde las propiamente económicas hasta las expropiaciones simbólicas ancladas en formas de producción, regímenes económicos, modelos o sistemas políticos. Es crítico de los pensamientos naturalizados de los dispositivos hegemónicos, es decir, de las figuraciones culturales que legitiman asimetrías y

---

<sup>67</sup> Este tipo de *consiliencia*, entre otras acepciones que se explican más adelante, es un ‘saltar juntas’ de la ciencia y las humanidades en contacto y *coherencia* mucho mayores y más fecundos; Stephen Jay Gould (1941-2002) la propone como “una consiliencia de igual atención que respete las diferencias inherentes, reconozca el mérito comparable pero distinto, comprenda la necesidad absoluta de ambos ámbitos para cualquier vida que se considere intelectual y espiritualmente ‘plena’ y busque resaltar y alimentar las numerosas regiones de superposición real y preocupación común” (Gould 2004, 311-312).

<sup>68</sup> Entendido como la actividad del sujeto reflexivo para acoger la exigencia de inteligibilidad con respecto a las bases de la vida cotidiana y el estatuto de las ciencias, en un contexto sociohistórico. El conocimiento sería resultado de negarse a aceptar el estado irracional que constituyen tanto la explotación como la opresión humanas. Ver Caggiano y Grimson (2015).

ocultan las relaciones de poder sobre las que se sustentan, que convierten diferencias en desigualdades y construyen desigualdades como diferencias. Asimismo, de las construcciones teórico-metodológicas con pretensión de neutralidad técnica, y del tráfico de supuestos que descripciones presuntamente asépticas proponen como datos indiscutibles... (12).

La formación de personas que asuman este tipo de crítica se sitúa de entrada ante condiciones objetivas y subjetivas de existencia que en la realidad son modeladas según las leyes inexorables del mercado, productoras tanto de esas apropiaciones desiguales como de las figuraciones culturales que las consagran. Sin embargo, “la educación solo puede tener lugar si se concibe al educando como una persona no enteramente sujeta a los determinismos naturales y sociales” (Fabre 2003, 307). Esto obliga a considerar la interdependencia vinculante del sujeto de la formación con relación a su entorno, como clave en el planteamiento de una didáctica crítica.<sup>69</sup>

Ni siquiera el psicoanálisis, con su énfasis en la singularidad del uno por uno, concibe al individuo como independiente de un grupo, si bien aquello que del grupo hay en cada individuo, este no lo conoce conscientemente. Al considerar el vínculo social de los individuos, considera que la diferencia entre ‘el grupo’ y cada uno de ellos se aprecia efectivamente en el individuo: ese algo más que hay en sí mismo figura *como parte* del individuo. “Un cambio en estas relaciones altera al grupo en su conjunto; así, ves que la parte, es decir, la relación, está en el mismo nivel que los individuos, no por encima de ellos” (Copjec 2019).

Esta sería, precisamente, la construcción intersubjetiva, acerca del cual recuerda Corcuff (2005, 3 y 7-8) lo siguiente, al plantear que la relación de lo individual con lo colectivo es abordada en las nuevas sociologías de tal manera que permite hacer la distinción entre tres corrientes: “un programa holístico, un programa individualista y un programa relacional, que desplaza la mirada sociológica con relación a la oposición de los dos primeros”.

En muchos pasajes de su obra, Marx aparece apegado a un pensamiento de intersubjetividad más que de mera subjetividad, de interindividualidad más que de individualidad sola. El hilo de la intersubjetividad marxista es una subjetividad reinsertada y trabajada en y por las relaciones sociales (de las interacciones cara a cara a las instituciones y a las estructuras sociales más globales). Este es, por ejemplo, el caso de la sexta tesis sobre Feuerbach: “la esencia humana no es una cosa abstracta, inherente al individuo aislado. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales” (1982, p. 1032).

---

<sup>69</sup> Ver Suchodolski (1966, 16): la “dependencia entre el hombre y el ambiente y la actividad humana, exige una transformación de este ambiente”. Esta exigencia sería el carácter vinculante de la relación aludida.

Por consiguiente, enfrentar en la tarea pedagógica, con una didáctica apropiada, las improntas que esas condiciones marcan en los individuos es, al decir de Juan Samaja, la “...formación de un sujeto capaz de encontrar modos de coexistencia armoniosos y creativos, desarrollando su capacidad para insertarse en redes de acciones comunicativas que consoliden la *coexistencialidad* inherente a la vida humana” (Samaja 2004, 146). Un proyecto donde se juega el poder recuperar con ellos su interdependencia vinculante como seres humanos con respecto a su entorno.

La *autonomía* relativa<sup>70</sup> que ellos alcanzan, se basa en su capacidad de intervenir para transformar, sin quedar prisioneros de los condicionamientos previos. Según Giroux,<sup>71</sup> McLaren<sup>72</sup> y otros, esta intervención humana es un proceso abierto, crítico y plural de las subjetividades que buscan superar las visiones estáticas y pasivas en relación con la lógica de la dominación.

Este sujeto, en nuestro caso, ha sufrido precisamente el “avasallamiento de su subjetividad” (Martins 2003),<sup>73</sup> particularmente en los procesos de ajuste económico que se vienen aplicando de una u otra manera en cada país latinoamericano. Pero también, como ha ocurrido en Colombia de manera cruda, la muerte se ha empleado como “instrumento y [...] método para ordenar la vida social e histórica” (Rozitchner 1997, 338), pero sin dejar de lado “la dimensión material, casi carnal de los seres y las cosas, de los seres y *sus* cosas, porque, decididamente, no hay experiencia abstracta de la muerte”. Esto quiere decir que no hay sentido unívoco en las muertes de seres humanos, que lo que de ellas puede decirse depende de las vidas que llegan a su término, cómo han

---

<sup>70</sup> Por *autonomía* relativa se entiende en este contexto la de quienes siendo considerados “objetos del desarrollo” desde un punto de vista funcional, se constituyen en “sujetos sociales de la historia”, “sujetos que luchan por alcanzar las dignidades que se construyen en comunidad y en relación estrecha con la naturaleza”, según lo afirma Benavides (2016, 163). Por su parte, en sus conclusiones, Solíz (2016, 140) referencia la *autonomía* relativa de las personas que habitan determinados territorios -y los modos de vida familiares que determinan el estado de salud de los individuos que se desenvuelven en ellos-, en los contextos sociohistóricos de los mismos.

<sup>71</sup> Por ejemplo, afirma Giroux: “La pedagogía crítica debe tomar en serio la articulación de una moralidad que proponga un lenguaje de vida pública, de comunidad emancipadora y de compromiso individual. A los estudiantes se les debe iniciar en un lenguaje de adquisición de facultades críticas y de ética radical que les permita pensar en cómo se debe construir la vida comunitaria en torno a un proyecto de posibilidad” (Giroux 1993, 252).

<sup>72</sup> Para Peter McLaren, la pedagogía crítica constituye una “forma de política cultural” que “pretende proporcionar a los educadores una oportunidad para examinar, dismantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas. ¿Cómo se produce el significado? ¿Cómo se construye el poder y cómo se refuerza en el aula y en la vida escolar?” (McLaren 1997b, 55). Ver también: McLaren (1997a).

<sup>73</sup> Las expresiones entre comillas en este párrafo son del mismo texto, mientras no se indique lo contrario.

podido plantearse y cuáles condiciones sociales y personales, cuáles experiencias, desencadenaron este último efecto, su extinción tanto material como simbólica; de manera que “cada sujeto único y concreto no sea un *ego sum*, sino un *aquí estoy* en su singularidad carnal, corporal, sufriente, ética, sensible”, que sucumbe o sobrevive expresándose diversamente en sus modos de existencia, y quien es tanto el sujeto como el objeto de la tarea pedagógica. En esta aparece instalada, entonces, “...la necesidad y la capacidad simbólica[s] de preservar la ‘particularidad de personas’ (Silvestri 2000), vidas, circunstancias”, en sentido contrario a las idealizaciones que constituyen el conocimiento generalista en las distintas ciencias.

En un contexto tan disímil y futurista como puede serlo la llamada cuarta revolución industrial, con una gran influencia de la informática en los procesos sociales, y que traería consigo el desarrollo de la inteligencia artificial, no cambia esta necesidad de los sujetos de aprendizaje, aunque como lo reconocen Echeverri y Zuluaga, hayan “adquirido un gran poder a través de los medios y la informática”, pues “las tareas del maestro como especialista en una ciencia y también en pedagogía no desaparecen, la informática no borra sus funciones de mediación. El reto que se plantea a la didáctica, aunque se trate de un mundo de la vida tecnificado, seguirá teniendo sentido, quizá más que nunca, al atender a la formación de los individuos en su singularidad, porque ellos no pueden ser sometidos por la vía del cambio tecnológico a la uniformidad y a la pérdida de sus características únicas y exponencialmente diversas en cuanto seres humanos. Así se puede deducir de lo que plantea por su parte Yuval Noah Harari, quien de otro lado advierte sobre la relación entre deseos de la persona y lo que denomina ‘el mito’ del libre albedrío en la cultura de influencia cristiana, al cual habría que saber renunciar críticamente:

Para empezar, dándonos cuenta de que nuestros pensamientos y deseos no reflejan nuestro libre albedrío, puede hacernos menos obsesivos sobre ellos. Si me veo a mí mismo como un agente totalmente libre, elegir mis deseos con total independencia del mundo crea una barrera entre mi yo y todas las demás entidades. Realmente no necesito a alguien más - soy independiente. Eso otorga una enorme importancia a cada uno de mis caprichos; después de todo, quiero que este deseo particular prevalezca sobre todos los deseos posibles en el universo. Una vez que damos tanta importancia a nuestros deseos, naturalmente intentamos controlar y dar forma al mundo de acuerdo con ellos. Luchamos en guerras, tálamos los bosques y desequilibramos todo el ecosistema en pos de nuestros caprichos. Pero si entendemos que nuestros deseos no son el resultado de la libre elección, es de esperar que estemos menos preocupados por ellos y que también estemos más conectados con el resto del mundo (Harari 2018).

Esto, de acuerdo con la división del libre albedrío que postula Slavoj Žižek (1993, Nota final 154) se referiría más al “*Willkür*, el capricho y la voluntad propia de la libre elección”, y no propiamente a “la libertad ‘verdadera’ (la sumisión a la ley moral)”, la cual “no solo presiona los impulsos ‘patológicos’ debidos a la naturaleza sensible del sujeto”, sino que a ella se opone la propia voluntad en “el núcleo más profundo del Sí mismo”. Aquí se juega el sentido moral de las personas, sin que se deba acudir a la coerción de la legalidad.

En esta dialéctica entre lo que condiciona al sujeto -ya sea desde la economía, el ejercicio del terror o la tecnología-, y al mismo tiempo le posibilita ejercer el pensamiento crítico, la pedagogía apuntaría a “...preservar lo que Vezzetti ha denominado una ‘socialidad internalizada’”: una “[socialidad] que mantiene el propio nombre, la historia y la identidad y a partir de ello puede hallar las vías para alguna forma de asociación que permita reconstruir un ‘nosotros’” (Martins 2003), siempre sobre la base del juicio crítico y aún del sentido moral.

En los casos más extremos ya aludidos, cuando se utiliza la muerte para desposeer a los otros de lo material y de lo simbólico, para tratar de que sus semejantes dejen de resistir a la opresión o al castigo aplicado tan innecesaria como masivamente por causas ideológicas o políticas, “...nadie tiene cuerpo para resistir el terror a no ser que amplíe su relación con los otros para convertir su propio cuerpo en el lugar de una resistencia por la pasión, las ganas y el poder que transmiten los demás...” (Rozitchner 2001).

En este nivel se plantea el reto formativo para la pedagogía crítica -esperanzosa-, como quiera que desde sus orígenes y su fundamentación, lo mismo que en cuanto a su didáctica, se orienta críticamente a potenciar la *memoria*, la identidad histórica y la singularidad de las personas sin abstraerlas de su contexto social, en varias de las direcciones que se mencionaron, por ejemplo, en cuanto a *la Anamnesis* y el *Novum* (rememoración, *memoria* e identidad que soportan lo inédito, aun frente al cambio tecnológico y las manipulaciones del poder político). En relación con lo pasado, aquí el *novum* sería la ‘memoria para el porvenir’, expresión de François Dagognet que cita Georges Canguilhem (2004).

Queda claro que al enfrentar *situaciones límites* que se les presentan en la vida diaria, los sujetos se constituyen en su praxis de cara al *inédito viable*, al inscribirse en un sueño que mueva su voluntad transformadora con relación al mundo, a la historia, para concretar entre las posibilidades la vía más humana, la que contribuye a la emancipación, porque logra que el oprimido desplace al opresor que domina en su propia subjetividad;

si puede pronunciar su palabra, con ella inicia la transformación del mundo. El sueño colectivo, la asunción de la lucha en horizontes de posibilidad, es una construcción colectiva, un constante ejercicio crítico que desvela los condicionamientos sociales que están presentes en las *situaciones límites* y que compromete a un conjunto de personas en la superación de las problemáticas mediante el desarrollo de propuestas transformadoras.

El cómo de un propósito como este, pretende reunir características que serían ya coincidencias entre la perspectiva esperanzosa y muchos hallazgos en la forma de producir y circular conocimientos por parte de quienes impulsan las ciencias críticas que tienen como su *temática* la salud colectiva. Pero al establecer y sustentar estas relaciones, se tendrá en cuenta la observación muy sensata de G Canguilhem: “el sentido no es relación entre..., es relación con... es por eso que escapa a cualquier reducción que intente ponerlo en una configuración orgánica o mecánica...”, dado que “hablar es significar, dar a entender, porque pensar es vivir en el sentido”; algo que es asumido en términos similares por Freire, cuando se trata de lo intersubjetivo, de la relación *con* la gente, ‘con el mundo’, a partir de ‘tramas’ de la *esperanza* y la desesperanza, según se vio antes.

Ahora bien, se entra a ‘vivir en el sentido’ -susceptible de variar en múltiples posibilidades según las experiencias, los tiempos y los lugares-, cuando se retoman aquí consideraciones básicas sobre la pertinencia y la vigencia del aporte que cabe esperar de la pedagogía crítica -esperanzosa- y de su didáctica en la comprensión y caracterización de las transformaciones radicales que se deben producir en las subjetividades que interactúan en el acto formativo, de suerte que su emergencia conjunta o, por lo menos articulada, así como su incidencia consciente y deliberada, no carguen en favor de una profundización de la crisis que marca los entornos colectivos de la vida y de la salud. Según Juan Samaja, el objeto principal de las ciencias de la salud lo constituyen “los encuentros y transacciones entre los diversos espacios de valoraciones y regulaciones de los problemas que se presentan en el curso de la reproducción del ser social en todas las formas de la sociabilidad humana: la bio-comunal, la socio-cultural, la ecológico-política, y la económico-societal” (Samaja 2004, 146-147). Y en relación con todas estas formas, en la medida en que participa activamente de los modos de reproducción del ser social, lo pedagógico se asume como cumpliendo un papel central para esclarecer y tramitar la conflictividad con la cual puede efectuarse este encadenamiento de niveles y de procesos, en la medida en que se requiera, desde sus conceptos articuladores, y disponiéndose en un campo abierto al espacio social, como se ha planteado antes.



Por tanto, sin pretender fórmulas que más bien indicarían que se confunden los planos de la experiencia y del pensamiento, se necesita explorar el sentido de escenarios cruciales tales como la dimensión hermenéutica -en la cual puedan localizarse estos encuentros y diálogos que procuran la comprensión de sentidos comunes y divergentes-, la cultura y la movilización social que hace parte de la realidad de la salud colectiva, en estas relaciones de facilitación entre pedagogía, didáctica y ciencias críticas referidas a la interfase compleja sociedad-naturaleza, donde la praxis se asume como el elemento mediador entre el sujeto y el objeto, el discurso y la práctica, la teoría y la acción\*, al proyectar la práctica educativa al *conjunto social* en cuanto objeto de transformación radical.

Esta praxis del ser social, que es también praxis del saber<sup>74</sup> en la producción y reproducción de su existencia, histórica y socialmente situada, determina los sentidos culturales y políticos que alcanza una comunidad, a partir de la experiencia de la educación. "...como sostenía Merleau-Ponty, no hay frontera entre el cuerpo, el mundo y los otros, dado que siempre hay 'entrecruzamiento, reversibilidad, quiasma' (cit. en López Gil 166)" (Martins 2003). Así, el conjunto de preguntas y de *temas-problemas*; los sueños colectivos y hasta cada uno de los actos pedagógicos mismos, adquieren significatividad en razón del sentido de transformación que los vincula en una actividad realizada en común y los sitúa en una polaridad -intersubjetiva- en la relación sujeto-objeto.

Y nos pareció que la primera dimensión de este nuevo contenido, con que ayudaríamos al analfabeta -aun antes de iniciar su alfabetización- para conseguir la destrucción de su comprensión "mágica" y la construcción de una comprensión crecientemente crítica, sería la del concepto antropológico de cultura, esto es, la distinción entre estos dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura; el papel activo del hombre en su y con su realidad; el sentido de mediación que tiene la naturaleza para las relaciones y la comunicación de los hombres; la cultura como el acrecentamiento que el hombre hace al mundo que no ha creado; la cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador; la dimensión humanista de la cultura; la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación, por esto crítica y creadora, una yuxtaposición de informes y descripciones "donadas"; la democratización de la cultura, que es una dimensión de la democratización fundamental (...) sería pues, como una llave con la cual el analfabeta inicia su introducción en el mundo de la comunicación

---

\* Freire (1970c, 163) en reafirma "que los hombres son seres de la praxis", "son seres del quehacer", que "emergen" de él y, "objetivándolo, pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo".

<sup>74</sup> Breilh (2003, 280) encuentra que "no hay exterioridad de la praxis social [con] respecto al proceso de producción de conocimiento, sino que son dos dimensiones realizadas por actores, formas de sistematización, criterios de verdad, etc., circunstancialmente diferentes pero concurrentes a una intersubjetividad creativa en una sociedad".

escrita. Como ser en el mundo y con el mundo. En su papel de sujeto y no de mero y permanente objeto (Freire 1970a, 86-87).

La relación entre conciencia y conocimiento -efectuada en la pedagogía crítica por medio del *inédito viable* que sintetiza la visión esperanzosa acerca de la utopía-, sitúa al sujeto de la educación en el terreno de las posibilidades que se abren en su propio tiempo, cuando la temporalidad no es un mero transcurrir sino un umbral histórico, epocal en el sentido freiriano. La interpretación del tiempo como cambio permanente, como transición ininterrumpida, “se halla vinculado a la experiencia histórica, la cual es propiamente una experiencia de épocas, de la propia época y, aún más fundamentalmente, de la época que ha pasado: hitos en el perenne fluir del tiempo; determinación precisa de un ‘espacio de tiempo’ que encierra en sí lo coetáneo y lo contemporáneo” (Gadamer 1979, 51).

En este marco interpretativo, pueden reflexionarse los cambios que trae aparejados la pandemia que durante el año 2020 se expandió en el mundo desafiadamente globalizado, además de lo aportado para el análisis de la misma en la introducción de este trabajo. Allí se hizo mención del metabolismo que pretende una dicotomía entre naturaleza y sociedad, y cómo la vida no puede alienarse de su entronque complejo en esa relación, como lo muestra emblemáticamente la crisis de salud y económica a la cual se ve abocada la humanidad.

Es evidente que en el análisis de esa crisis dual, en principio, que puede tener repercusiones durante varios años más, deben concursar las categorías de la salud colectiva que ha puesto a punto la epidemiología crítica, como lo son la determinación social y la de producción-distribución de la salud en las dimensiones general, particular y singular, además del metabolismo social aludido. Igualmente, en el estudio de la primera de ellas, y al considerar cómo están vinculados los modos de vivir y de morir (y los estilos de vida) con el movimiento de la sociedad en general (Breilh 2003, 39 y 73), aparecen los *procesos críticos de exposición* para cada espacio social concreto, que constituyen la manera de configurar los perfiles epidemiológicos relevantes para, por ejemplo, un monitoreo crítico de los efectos de la pandemia y el proceso organizativo subsiguiente para contener su expansión en un lugar específico, mediando la tarea pedagógica y una didáctica con procedimientos ajustados a las situaciones reales que se enfrentan.

De ese modo, y como experiencia piloto, fue posible adelantar una propuesta alternativa de monitoreo y contención comunitaria, territorial, recogiendo en parte los planteamientos hechos (Jaramillo 2020). Allí se convalida la articulación de formación y

modos de vida con la determinación social, como fundamento del frente de trabajo pedagógico. Y en la caja de herramientas que lo didactiza, se incluyen el monitoreo crítico y la exploración para el espacio concreto de la matriz de procesos críticos (nociones de soberanía, solidaridad, sustentabilidad y salud integral como un todo), en relación con los modos de vida que son considerados en el monitoreo.

Al realizar una praxis comunitaria de este estilo, a partir de tener un sueño colectivo al cual no se renuncia, y de cara a lo inédito viable, el oprimido que ocupa el último lugar de las prioridades gubernamentales o empresariales en la superación de la crisis dual, expulsa al dominador de su interior y entonces puede pronunciar su palabra y transformar el mundo; ya no es mera repetición, seriación o reproducción del mundo sino transformación, acción creadora. A propósito de la libertad de la creatividad, el inédito social viable es un recurso imaginativo que anticipa el mañana por el sueño que se tiene hoy, y proyecta el futuro posible, a partir de la deconstrucción del presente....

En la relación entre conciencia y mundo el ser humano aprende, conoce, se vuelve más porque tiene *esperanza*: “[...] una educación sin esperanza no es educación” (Freire 1999, 30). Más todavía, “[esperanza y educabilidad] del ser humano: el inacabamiento de su ser que se tornó consciente” (Freire 2000b, 114). Así, a semejanza del futuro, el ser humano es “[...] problemático y no inexorable [...]” (119). Por lo tanto, ambos, seres humanos y futuro, pueden ser transformados.

Esta tarea sólo se da si se entiende la *esperanza*, en la pedagogía, mediada por el diálogo, encuentro intersubjetivo para la tarea común de saber y obrar. El diálogo verdadero para Freire se funda en el pensar crítico, pensar solidario que no acepta la separación hombres-mundo. En camino a una *pedagogía del deseo*, continúa esta reflexión sobre conciencia y conocimiento mediados por la educación: “Superar un entendimiento fatalista de la historia necesariamente significa descubrir el papel de la conciencia de la subjetividad en la historia (...) es sinónimo de sondear las razones sociales, políticas e históricas (...) contra las cuales podemos, de esa forma, luchar, colectiva y conscientemente” (Araújo 2001, 37-38). Y en la *Pedagogía de la esperanza*, se asegura: “Es que la relación de conocimiento no termina en el objeto, esto es, la relación de un sujeto conocedor con un objeto cognoscible no es exclusiva. Se prolonga hasta otro sujeto, transformándose, en el fondo en una relación sujeto-objeto-sujeto” (Freire 2002, 114).

Este encuentro dialéctico entre objetivismo y subjetivismo define un *habitus* que, como lo indica Bourdieu (1989, 60-63),<sup>75</sup> se va constituyendo a partir del conocimiento adquirido, y también de un haber y de un capital, lo que indica una disposición incorporada, corporal, de un agente en acción, como sujeto que trasciende. Es decir un sujeto activo, que en su práctica incorpora de la misma manera un pensamiento realmente productivo.

Pero tal como lo afirma Freire, la simple reflexión sobre la realidad opresora, que lleva a los hombres al descubrimiento de su estado de objetos, no significa que ya son sujetos; este reconocimiento, aunque no significa que sean sujetos, si “significa ser sujetos en esperanza”. Y esta *esperanza* los lleva a la búsqueda de su concreción, dentro de un *campo*, en la medida en que se insertan en un conjunto de relaciones, con su conciencia y su intencionalidad, tras “oportunidades objetivadas que se transforman en esperanzas o desesperanzas subjetivas”.

En la apreciación de disposiciones sociales hecha por Freire, habría que atenerse a su concepción del conocimiento como se ha afirmado, esto es, como sinónimo de transformación de una realidad que no está solo en la cabeza de quien así lo pretende. Entrarían según la tensión que se vive en cada diada y con el conjunto de las mismas: subjetividad y objetividad; conciencia y mundo; práctica y teoría; ser social y conciencia; existencia y ser “...porque son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente, viven una relación histórico-dialéctica entre la determinación de los límites y su libertad” (Freire 1970c, 115). Juan Samaja precisa esta dialéctica que no se propone separar al hombre de la naturaleza, esto es, del mundo regulado por “*relaciones causales*, sino en concebir la libertad humana como la *capacidad de representar* (= conciencia de) *esa necesidad* y, por ende, la *capacidad de predeterminarla conforme a los fines propios*” (Samaja 2004, 64). Resume así su postura: “la libertad de los individuos humanos no consiste en que puedan *escapar* a toda determinación natural, sino en que se pueda producir en ella ciclos de totalización o de causalidad recíproca” (64).<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Los conceptos de ‘capital cultural’ y ‘*habitus*’ explican los distintos modos de comportamiento, significados, estilos de vida, formas de pensar, costumbres de una persona o grupo, que a veces se estiman inconscientes, y que permiten participar en un *campo* particular de lo social, igualmente dinámico y abierto al cambio incesante.

<sup>76</sup> Anota: “el concepto ‘causalidad recíproca’ pertenece a la serie de las categorías kantianas de la relación, a saber: i) sustancia-accidente / causa-efecto / causalidad recíproca. Como se ve se trata de la categoría que sintetiza la oposición entre sustancia vs. causa. Peirce la rebautizó con el nombre de ‘representación’ (1988), lo que resulta muy conveniente para la idea que trato de transmitir, siempre que se conceda este

En lo relacionado con la *esperanza*, por lo general se le denota con el *estatus* de categoría de conocimiento -aunque es considerada una virtud ética, por lo tanto valorativa-, lo cual sugiere que debe haber investigación sobre las formas habituales de valor positivo que impulsan la existencia y la mejoran. Según la delimitación terminológica propuesta por Jürgen Habermas (1994, 123-134), serían éticas las disposiciones (o virtudes) consideradas como conducentes a la vida buena, y morales las reclamadas mutuamente en las relaciones sociales (*solidaridad*, sinceridad y confiabilidad; ayuda prestada, consideración y ecuanimidad), aunque estas últimas pueden ser consideradas también como éticas en la medida en que se atiende su aporte al logro de la vida individual.

Por su parte, Jesús Conill (2005, 41) afirma: “...los sentimientos y las valoraciones son las precondiciones –dadas en la experiencia– de todos los principios éticos. Una ética discursivo-experiencial ha de ocuparse de la *experiencia moral*, en la que se basa la razón práctica”. Considera que tales aspectos se olvidan o se relegan, como si no tuvieran que ver con la comprensión o la realización de las acciones de los sujetos.

Freire señala cómo él mismo experimentaba en su práctica la necesidad de atenerse a la riqueza de los saberes producidos por las “[...] mañas” (destrezas, astucias) de los oprimidos, que permiten descubrir o aprender por medio de *adivinaciones*. Son formas de conocimiento que se desenvuelven a partir de la “[...] sensibilidad en torno de los hechos [...]”, una virtud inventada y construida en la lucha de los oprimidos (y también de los no oprimidos) por la supervivencia, en el mundo de la vida, en espacios de producción de saberes.

Sobre práctica y teoría, dice Freire:

Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria. De tal manera que la práctica no sea subteoría, sino que no puede prescindir de la teoría. Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorarla.

Hacer esto demanda una fantástica seriedad, una gran rigurosidad (y no superficialidad), estudio, creación de una seria disciplina. Esta cuestión de pensar que todo lo que sea teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esta afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría; sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motive la teoría (Freire 1985).

---

punto esencial, a saber, el reconocimiento de que la causalidad recíproca implica un movimiento de totalización y, por ende, de emergencia de un nuevo plano de ser”.

Todos estos rasgos indicativos de la esperanzosa militancia de la pedagogía crítica se han indicado extensamente como los contenidos específicos que entroncan, desde la denominada onto-logía en la práctica producción de la existencia, con los postulados por la hermenéutica, por la movilización social y por una concepción crítica de la cultura, que se examinan en los numerales siguientes y que configuran a la vez el sentido *transdisciplinario e intercultural* (histórico, teórico y político) que haría posible a una didáctica crítica, propia de la pedagogía esperanzosa, acercarse a la comprensión de la desbalanceada relación sociedad-naturaleza en nuestros días, con miras en su transformación.

Esta configuración que daría soporte al acto formativo de la didáctica crítica, es al mismo tiempo un ejemplo de transformación de pre-comprensiones y de una fusión de horizontes, como en la hermenéutica gadameriana, pero asegura también una convalidación de lo que se aporta desde una ‘estructura analógica’ a cuya precisión aporta Mauricio Beuchot (2005).<sup>77</sup> En cuanto al común horizonte de la comprensión, en H-G. Gadamer no se trata solamente del ámbito intelectual, sino y ante todo, del intercambio habitual en la existencia cotidiana, donde se arraigan las modalidades pedagógicas. Así se lee en *Verdad y Método*:

La conceptualidad en la que se desarrolla el filosofar nos posee siempre en la misma medida en que nos determina el lenguaje en que vivimos. Y forma parte de un pensamiento honesto el hacerse consciente de estos condicionamientos previos.

Se trata de una nueva conciencia crítica que desde entonces debe acompañar a todo filosofar responsable, y que coloca a los hábitos de lenguaje y de pensamiento, que cristalizan en el individuo a través de su comunicación con el entorno, ante el foro de la tradición histórica a la que todos pertenecemos comunitariamente (Gadamer 1996, XXXI).

Para él, la educación se inicia en el propio sujeto, como autocomprensión, cuando el mundo deja de ser habitual, perdiendo su cotidianidad, y emerge una “experiencia de curiosidad” (Gadamer 2000, 18). Su punto de partida sería similar al de la filosofía, a saber, la admiración, el asombro, el sobresalto, el extrañamiento...

Según Jesús Conill, el propósito de reconocerse inmersos en una situación inédita tiene que ver con que:

---

<sup>77</sup> “[En la analogía] Es donde se cumple mejor la cláusula que Aristóteles aplica a los principales conceptos filosóficos: *pollajos légetai*: se dice de muchas maneras. La hermenéutica, pues, moldea en nosotros una mentalidad analógica, frónética [de *frónesis*, que corresponde a la sutileza, considerada por Gadamer un rasgo clave de la labor hermenéutica], que lucha agnósticamente contra los extremos del objetivismo o univocidad y el subjetivismo o equivocidad, el primero propiciado por el reduccionismo de los distintos positivismo y el segundo por el irreductibilismo de los distintos relativismos”.

un análisis hermenéutico de la experiencia puede contribuir a configurar una *crítica de la razón impura*, que prosiga la crítica de la razón –como tarea permanente de la filosofía–, arrancando del espesor de la experiencia vital y sin regirse por la lógica o por la metodología. Porque no nos encontramos ya siempre sólo, ni prioritariamente, en la razón reflexivo-formal, o en diálogo o en la argumentación, sino que estamos ya siempre y primordialmente en la experiencia (Conill 2005, 35).<sup>78</sup>

Como una forma de aleccionar con el ejemplo, Gadamer aprecia cómo se fue vinculando muy estrechamente en la historia esta manera de ser y de conocer expresada por la palabra alemana *Bildung*, a la noción de cultura, aunque el traductor precisa que se trata de un patrimonio personal, y que está vinculado con la enseñanza, el aprendizaje y competencias propias. Aunque el autor menciona el empleo que hace Hegel (1770-1831) de la palabra aludida para referirse a la idea kantiana de obligaciones para con uno mismo, y se remite a Johann Gottfried von Herder (1744-1803) como un antecesor que determinó para ella el rasgo fundamental de la humana ascendencia, enfatiza que también Hegel vio la condición de existencia de la filosofía en la formación, a lo cual agrega Gadamer que así ocurre también con las ciencias del espíritu, pues su ser está unido a ella: él no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro, lo que implica por supuesto enajenación, pero constituye la esencia de la formación. Un poco antes se había detenido en Wilhelm von Humboldt (1767-1835) para establecer con él que ya entonces no se aludía al desarrollo de capacidades o talentos, sino a “algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y sobre el carácter” (Humboldt citado por Gadamer 1996, 39).<sup>79</sup>

Como resultado del devenir, genuinamente histórico, la formación surge interiormente y no deja de progresar aunque no se pueda imponerle objetivos exteriores: “uno se apropia por entero aquello en lo cual y por medio de lo cual uno se forma” y, además, requiere la formación porque, según Hegel, uno no es por naturaleza lo que debe ser: debe encontrarse constantemente en el camino de la formación y de la superación de

---

<sup>78</sup> En su opinión, “la hermenéutica es la modalidad filosófica más propia de nuestra situación actual. Si en otros momentos fueron preponderantes los marxismos, el positivismo lógico, los existencialismos, las filosofías analítico-lingüísticas, el ‘racionalismo crítico’ y la teoría de sistemas, hoy en día, con un nombre u otro, las diversas filosofías se han acercado cada vez más a una actitud hermenéutica. Se ha ido pasando de unas filosofías centradas en el predominio de la razón epistemologizada a unas filosofías que son cada vez más conscientes del carácter decisivo de la experiencia, incluso para la constitución de la propia razón”.

<sup>79</sup> En esta obra, desde la página 38, se encuentra el esclarecimiento del concepto de formación (*Bildung*) que se está indicando aquí muy sucintamente.

su naturalidad, entrando en el mundo conformado humanamente en lenguaje y costumbres.

También se consigue, siempre según Hegel, acoger la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad (incluyendo los comportamientos teórico y práctico), con el ascenso del concepto a la generalidad, una tarea que requiere sacrificio para elevarse por encima de la inmediatez del estar ahí, y desde donde se puede determinar la particularidad como conciencia que trabaja para formar la cosa y así formarse igualmente, con consideración y medida aunque ignorándose como particularidad, y sin abandonarse a ella, pues de ese modo se sería ‘inculto’. Mientras que al adquirir un ‘potencial’, como una habilidad, se gana un sentido de sí mismo, algo que ha elaborado y puesto desde sí mismo; con lo cual, la conciencia que trabaja obtiene “lo que constituye la formación práctica: distancia con respecto a la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado, y atribución a una generalidad”.

Como cumbre de esta trayectoria histórica del concepto de formación o *Bildung*, se presenta el propio Gadamer, a quien Arteaga atribuye “una nueva conciencia crítica que toma al individuo desde las circunstancias del pensamiento y del lenguaje y que lo hacen sujeto comunitario. El producto de la tarea del pensar es el concepto y la expresión de éste es el lenguaje, que da cuenta del hombre, que lo dice, que lo habla” (Arteaga 2006). La característica ontológica de “estar-en-el-mundo” que fue formulada por Heidegger se convierte para Gadamer en un “comprenderse-en-el-mundo”, una de las bases de la hermenéutica filosófica. El vínculo hombre-cosas se realiza en los territorios de la hermenéutica; la existencia humana es un juego de intelección, de comprensión y de interpretación. En la empresa gadameriana se vinculan con *coherencia*, la lingüisticidad y la historia. Esto permite indagar en el ámbito de la racionalidad práctica.

La tarea de la filosofía es justificar y defender la razón práctica y política contra la dominación tecnológica basada en la ciencia, siempre que dicha tarea se asuma como praxis del saber, donde no pueden faltar las conexiones con la totalidad ni hacer desaparecer condiciones estructurales de lo social, como la inequidad, las relaciones de poder y la dominación.<sup>80</sup>

En este punto, la filosofía hermenéutica puede aportar, cuando corrige la peculiar falsedad de la moderna conciencia: la idolatría del método científico y la anónima autoridad de las ciencias reivindican nuevamente la más noble tarea del ciudadano -la

---

<sup>80</sup> Ver observaciones de Breilh (2003, 276).



elaboración de decisiones de acuerdo con la propia responsabilidad- en lugar de conceder esta tarea al experto. En este sentido, la filosofía hermenéutica es la heredera de la más antigua tradición de la filosofía práctica (Gadamer 1996, 647).

A la realización eficaz de la comprensión -para cualquier ámbito cultural, empezando por el del saber científico- que solo se cumple en cuanto práctica humana individual aunque culturalmente mediada, o como práctica cultural aunque individualmente concretada, Gadamer la denomina como capacidad hermenéutica de la ‘aplicación’,<sup>81</sup> y esto es lo que en general, se entiende<sup>82</sup> por *fronesis*.

En la apreciación de Mauricio Beuchot, esta aplicación de carácter hermenéutico consiste en interpretar con base en un énfasis determinado, lo cual permite enriquecer el sentido dado a la comprensión o modificarlo donde se considera que hace falta, al tiempo que promueve el diálogo y el acudir a la analogía como recurso de la indagación.

Precisamente basado en “la vigencia y oportunidad de una hermenéutica analógica”, este autor, aunque hace un reconocimiento de la teoría crítica de Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas, así como de la hermenéutica crítica de Adela Cortina y Jesús Conill, que han dictado cátedra en la Universidad de Valencia<sup>83</sup>, sugiere atender los desarrollos de Francisco Arenas-Dolz, profesor de la misma Universidad, en torno de una hermenéutica analógico-crítica (Arenas-Dolz 2003, 36 y ss), con los cuales trata de prevenirse por igual de extremos que pueden afectar la labor hermenéutica actual como el univocismo reduccionista de los cientifismos y el equivocismo del relativismo (Arenas-Dolz 2004, 625-634).

4.2. Una geografía de los discursos en las ciencias críticas. Localización y espacialización desde sus dimensiones, espacios y apuestas categoriales.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> Véase el apartado 10: “Recuperación del problema hermenéutico fundamental”.

<sup>82</sup> “*Fronesis* es el proceso de actualización diferenciante de las estructuras y potencias de los diversos campos y mundos culturales. Es el proceso que desestatiza y moviliza toda forma cultural, que rompe la tendencia a la fijación estabilizadora, normalizadora, natural en toda formación cultural. Hay una *fronesis* moral -la prudencia-, y hay una *fronesis* estética -el juicio estético-, pero hay también una *fronesis* política -la perspicacia, lo que Berlin llama el ‘sentido de la realidad’-, y una *fronesis* ‘histórica’ y ‘humanística’ en general -la capacidad del ‘juicio teleológico’ que Kant teorizó como el enlace por excelencia entre el reino de la naturaleza, o de los hechos, y el reino de la praxis moral y de la libertad” (Ramírez 2003, 93-94).

<sup>83</sup> Ver Cortina (1985, 83-114) y (1996, 119-134); Conill (2001, 225-242). El aporte de esta hermenéutica, basada en la crítica de las instituciones, está en el campo de la ética o filosofía moral y de la filosofía política, para plantearse la construcción o reconstrucción social, según el caso.

<sup>84</sup> En relación con la exigencia de virtuosidad del *ser* esperado y sus modos de vida: lucha, búsqueda, radicalidad y dialecticidad en *campo* y *habitus* sociales (Tipología de las *esperanzas* -de ahí la pregunta por la existencia o no de una multiplicidad de *esperanzas*, así como por las dimensiones y acciones posibilitadoras de su apuesta pedagógica en diferentes campos, como los que pudiese cumplir en el campo

El resultado de situar la didáctica de la pedagogía crítica -esperanzosa- en la metáfora espacial donde se relacionan las ciencias críticas con el resto de las disciplinas y con abordajes culturales diversos, es inducir un modo de interpretar esa cartografía o, más apropiadamente, esa geografía, puesto que se trata de generación o renovación de territorios:

Se hace necesario, entonces, volver a recuperar el ciclo completo del caminar por el mundo como sujeto que se va haciendo a sí mismo, y descubriendo que a la vez se van ocupando espacios para gestar mundo. Poder abordar al sujeto en tanto conformador de campos de realidad desde su emergencia como portador de futuro en la medida que su condición reside en el permanente tránsito hacia lo esperado (Zemelman 2002).

Como síntesis de lo tratado en el anterior apartado, y con miras en esa geografía de los discursos, se pueden considerar los siguientes rasgos como ‘marcadores’ del acto formativo de la didáctica crítica, que de por sí constituyen el abordaje:

1) El encuentro intersubjetivo se produce en y para la tarea común de saber y obrar -mediada por el diálogo-, 2) a fin de preservar la ‘particularidad de personas’, vidas, circunstancias, 3) así como una ‘socialidad internalizada’ -que mantiene el propio nombre, la historia y la identidad personal-<sup>85</sup> y 4) se deslindan temáticamente los intereses emancipatorios de cuanto contribuye a la discriminación, la exclusión, la opresión o la imposición proveniente de todo tipo de poderes unilaterales; 5) a partir de ello puede hallar las vías para alguna forma de asociación que permita reconstruir un ‘nosotros’; 6) que amplíe su relación con los otros para convertir su propio cuerpo en el lugar de una resistencia por *la pasión, las ganas y el poder que transmiten los demás*. Esto también significa 7) que “la *libertad de los individuos humanos* no consiste en que puedan *escapar* a toda determinación natural, sino en que se pueda producir en ella ciclos de totalización o de causalidad recíproca”. Es la apertura inicial de espacios de producción de saberes, que mediante el diálogo pueden 8) multiplicarse hasta constituir espacios de concientización, que no están limitados a escenarios tradicionales de la educación: “...la noción de espacios educativos, que pretende abarcar la diversidad de espacios sociales con potencialidad pedagógica y centrarlos en la concepción gramsciana que los considera

---

de la salud en su interfase dialógica con otras ciencias críticas como las sociales, la epidemiología crítica desde la determinación social; la geografía crítica, la ecología política, las cuales coadyuvan en la explicación, comprensión y acción transformadora de los fenómenos sociedad naturaleza de la salud colectiva-. La *spes* militante como configuración significativa, más allá de la *docta spes* y con resultados prácticos: en la narrativa esperanzosa se impulsa la criticidad de las ciencias, su capacidad contrahegemónica y de subversión de relaciones de poder con base en subjetividades autónomas en formación (*Bildung*).

<sup>85</sup> Para la recreación hermenéutica de este concepto, ver: Taylor (1996).

ámbitos privilegiados de disputa hegemónica (Rigal, L. 2011)” (Patagua y Zinger 2019, 81).

También se resume lo tratado antes como el ‘soporte’ del acto formativo de la didáctica crítica:

Los elementos de la onto-logía -en la práctica producción de la existencia-, entroncan con los postulados por la hermenéutica, por la movilización social y por una concepción crítica de la cultura, para acercarse a la comprensión de la desbalanceada relación sociedad-naturaleza en nuestros días, con miras en su transformación y, por ende, contribuyen con el sentido histórico, teórico y político de una didáctica crítica, propia de la pedagogía crítica *transdisciplinaria e intercultural* -esperanzosa-:

- Postulados por la hermenéutica gadameriana ajustada desde una ‘estructura analógica’: el punto de partida de la educación es una ‘experiencia de curiosidad’ (admiración, asombro, sobresalto, extrañamiento...) y una ‘conceptualidad’ que nos sitúa ‘ante el foro de la tradición histórica a la que todos pertenecemos comunitariamente’. La conciencia crítica que adquiere el ‘individuo desde las circunstancias del pensamiento y del lenguaje’, permite ‘comprenderse-en-el-mundo’; esto es, una conciencia de “lo que constituye la formación práctica: distancia con respecto a la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado, y atribución a una generalidad”, como ‘potencial’ del sentido de sí.

Al ejercicio eficaz de la comprensión se le conoce como ‘fronesis’: interpretar con base en un énfasis determinado, lo cual permite enriquecer el sentido dado a la comprensión o modificarlo donde se considera que hace falta, al tiempo que promueve el diálogo y el acudir a la analogía como recurso de la indagación.

Se instaure la relación con las ciencias críticas por medio del sujeto concreto que demanda tomar decisiones de acuerdo con la propia responsabilidad, en lugar de conceder esta tarea al experto. Según la conocida clasificación habermasiana, en esto radica el interés emancipatorio de las ciencias críticas, diferente al resto de intereses de conocimiento por los cuales se guía el común de las ciencias empírico-analíticas y aun hermenéuticas.

- Postulados por la movilización social: si bien en los dos últimos apartados de este capítulo se especifica la divergente dirección que han tomado las ciencias sociales y humanas en América Latina con respecto a la tradición, y ello determina un sentido particular para movimientos sociales y corrientes de pensamiento, no es

un contrasentido considerar brevemente una influencia pedagógica que deja su marca sobre la didáctica crítica a la que se hace referencia sumaria:

La formación ciudadana y democrática desempeña una función estratégica en la propuesta de la pedagogía crítica. Aunque los liberales y funcionalistas ven de manera instruccional y autoritaria -no exentos de demagogia y esquizofrenia- las bondades de la educación para la democracia y la formación ciudadana, terminaron en buenas intenciones, sin articulaciones concretas en la vida escolar y cotidiana. Mientras que los liberales abandonaron la promesa modernista de la universalización de la educación, los neoliberales la sepultaron bajo el imperio del mercado. La pedagogía radical asume como suyo el proyecto de la formación ciudadana y democrática desde la constitución del poder, la potencia del sujeto y la lucha por la emancipación. De este modo, la formación democrática no puede ser el señuelo de la mala conciencia (Gantiva 2002, 6).

En la tónica de Gramsci, se plantea esta concepción crítica de la cultura y el sentido de la educación pública:

La *hegemonía* es la categoría central de análisis con la cual explica la educación, la pedagogía y la cultura en el contexto de la configuración del 'bloque histórico'. Se trata de los procesos y formas como las clases sociales, las subjetividades y las instituciones establecen la dirección intelectual y moral sobre la base de las 'concepciones del mundo' en conflicto y en disputa de su reconocimiento y consentimiento.

(...) Si bien Gramsci argumenta la universalidad de la relación pedagógica y señala la ruta para superar las visiones meramente 'moleculares' de la pedagogía, defiende y desarrolla el concepto de educación pública en torno a la noción de 'escuela única, laica y democrática'... (6)

4.3. Explicitación de la matriz de articulación en la interfase de la salud colectiva y ciencias críticas (aporte específico que hace la pedagogía crítica -esperanzosa- a una cultura crítica de la salud colectiva).

Como se ha reiterado, la formación de un individuo concreto está en la base de la didáctica crítica por medio del acto formativo, y en el caso de la pedagogía crítica -esperanzosa-, este acto tiene lugar en relación con el conocimiento crítico de su realidad que permita a dicho individuo participar en su transformación. Para cumplir con lo que este contenido enuncia, la metodología propuesta es la *investigación temática* que, entre otras posibilidades mantiene su vigencia cuando se trata de reconocer formas culturales diversas que pueden integrarse apropiadamente en una cultura crítica de la salud colectiva.

La *investigación temática* se refiere al proceso de descubrir con quienes participan de un conjunto de actos formativos, los temas generadores, es decir, temas propuestos por ellos como parte de su realidad y, mediante el diálogo con quien hace las veces de educador, vivir la doble experiencia de codificación y decodificación: recogidas las

reflexiones de los involucrados, la discusión se orienta en seguida a la interpretación que estos tengan sobre lo que ha sido codificado. Aquí se lleva a cabo la doble reducción de lo concreto a lo abstracto y de allí a lo concreto,<sup>86</sup> en función de las propias experiencias y teniendo en mente la utopía que precisa acciones de transformación. La concientización o clarificación del contenido que entrañan estos temas generadores, es el resultado de la reiteración de ejercicios reflexivos como el descrito.

La problematización indica que el espacio para la concientización debería ser aquel donde se desvelan diferentes posturas ideológicas y se confrontan mediante el diálogo. Como es posible que en tal espacio ciertas posiciones dominen, al menos durante un período, mientras que otras son dominadas, la confrontación dialógica puede conducir a un cambio en los paradigmas, que por otro lado no ocurriría si no existe este diálogo ideológico explícito.

De acuerdo con esto, el espacio para la concientización debe ser uno donde los participantes se enfrenten con sus propias contradicciones. Esto es algo que puede observarse en los distintos procesos que usan el enfoque problematizador propuesto por Freire. Mediante secuencias de codificación y decodificación, el problema se plantea de tal manera que genera presión para cambiar e iniciar en un grupo el camino hacia el consenso y la acción. Este puede ser el mismo proceso de acción y reflexión (Karlsen y Larrea 2015, 142).

De este modo, la tarea de quien hace de educador

es ‘re-presentar’ estos temas a las personas de quienes los recibió en primera instancia y ‘re-presentarlos’ no como una lección, sino como un problema (Freire [Pedagogía del oprimido] 1996, 90). Cuando decodifican dicha representación, los actores territoriales tienden a dar el paso de representación abstracta a la situación concreta en la que se encuentran. Por medio de este proceso, la realidad deja de parecer un callejón oscuro y adopta su verdadero aspecto: un reto con el cual los seres humanos deben enfrentarse (86) (142).

Esta puntualización metodológica acerca de la *investigación temática*, que en cierto sentido se ha convertido en sentido común en los desarrollos participativos, bien puede caracterizarse como una aportación de orden cultural desde la perspectiva latinoamericana, sobre todo si se la entiende inscrita en su articulación con las de matrices de la *esperanza*, a la cual se hizo referencia: la ontológica, la cotidiana y la educativa; con diferentes características: la primera, que es generadora de las otras, depende del acto

---

<sup>86</sup> Ver Freire (1970c, 86).

reflexivo; la segunda del hábito o costumbre, y la tercera, del acto educativo intencionado por una ética.

En relación con el objeto salud-enfermedad -que como se arriesga a decir Naomar de Almeida-Filho (2006), “es simultáneamente estructural, sistémico, prototípico, causal y probabilístico”-, el otro aspecto que ha alcanzado su plena dimensión como aportación latinoamericana, y que hace parte integrante de una cultura crítica de la salud colectiva, es el conjunto de planteamientos contrahegemónicos<sup>87</sup> de la Epidemiología crítica, la cual tiene como objeto de estudio los procesos en la relación sociedad–naturaleza y el impacto o encarnación *-embodiment-* de estos en el ambiente y en el proceso salud-enfermedad de los colectivos, entendidos como grupo humano social e histórico.

La Epidemiología crítica pretende ser una ‘epidemiología de la desigualdad’, es decir pone de manifiesto que el principal determinante para enfermar y morir lo constituyen las condiciones socioeconómicas, culturales y de los grupos poblacionales. Su principal instrumento de trabajo es el análisis de los procesos de reproducción social en los diferentes determinantes del proceso salud-enfermedad, mientras que su método es deductivo e *intercultural*, en el sentido de que plantea determinantes estructurales de tipo socioeconómico y cultural como favorecedores del proceso de enfermar y morir, y que en general son aplicables para todos los colectivos.

La Epidemiología crítica reconoce la politicidad de su accionar en el sentido de que puede favorecer transformaciones en los procesos que producen enfermedad. El epidemiólogo debería asumir un papel militante en cuanto a que se le considera un sujeto político que puede producir movilización social para afectar los determinantes estructurales o socioeconómicos.

Ahora bien, si la categoría de determinación social de la salud colectiva se configura en los procesos sociales, su relación con los espacios pedagógicos en particular puede concebirse como una ‘*totalidad compleja con historia*’, en la medida en que ellos constituyen un campo sociopolítico donde se esclarecen el sentido y el alcance de esa determinación.

Si partimos de que como seres corporales estamos co-determinados por nuestro Ser-Aquí y de que la pregunta ‘¿quién soy?’ no puede ser respondida sin relación con la pregunta ‘¿dónde estoy?’, entonces la normalización de los espacios vitales se amplía así a una normalización de la vida misma en la que, como consecuencia,

---

<sup>87</sup> En contraste con la ‘Epidemiología vieja, funcionalista’, que es ‘instrumento de hegemonía’, la ‘Epidemiología nueva, crítica’ debe ‘alcanzar el estatuto de un quehacer emancipador’. Así se refiere Breilh (2003, 173) a este aspecto político y cultural contrahegemónico.

se allanan diferencias y se reduce la tensión entre mundo propio y mundo extraño... (Waldenfels 1999).

La conformación cultural, política, económica y ecológica; las interacciones sociales y de los objetos naturales, y cómo se relacionan y se mueven frente a todo ello los individuos, a partir de su organización, se entiende como una relación recíproca con respecto a la determinación social de la salud; ese comportamiento de colectivos e individuos dentro del espacio social, crea los factores que influyen en patrones de salud o enfermedad y, por tanto, son determinantes sociales de la salud, que afectarán a su vez las configuraciones sociales particulares.

Desde la geografía crítica se gana un horizonte de comprensión para esta reciprocidad, como en los siguientes enunciados teóricos recreados por el profesor Jaime Breilh:

- Dentro de la determinación social de la salud, el proceso salud-enfermedad es concebido como un hecho social, multicausal, en el cual no solo se inscribe el proceso fisiológico de cada individuo, sino que por el mismo se llega a entender que los individuos, de acuerdo con sus relaciones históricas, el lugar al cual pertenecen, el nivel de desarrollo de sus fuerzas productivas, de sus costumbres y de las relaciones sociales donde estén inmersos, aunque lleguen a enfermarse de lo mismo, se enferman, mueren o generan salud de modo distinto.

- Afirma que los modos de vida dependen de su movimiento histórico, viabilidad, avances y retrocesos que determina el sistema de acumulación económica que se haya impuesto dentro un grupo humano; todo lo cual influye directamente en su forma de vida. Así se forman distintas clases sociales cruzadas por características, relaciones étnicas y de género, históricamente llevadas de acuerdo con la construcción del espacio que se habita a través del tiempo. Las clases sociales están orientadas de acuerdo con sus intereses y la posibilidad de acceder a ellos, estructurando modos de vida característicos, que delimitan las potencialidades económicas, políticas y culturales de cada clase, las cuales pueden ser valoradas a partir de sus:

1. Condiciones grupales de trabajo: posición en la estructura productiva, patrones laborales.
2. Calidad y disfrute de bienes de consumo del grupo: tipo de cuota, construcciones de necesidad.
3. Sistema de acceso al consumo.
4. Patrones de consumo.
5. Capacidad objetiva del grupo para crear y reproducir valores culturales e identidad.
6. Capacidad objetiva del grupo para empoderamiento, organización y soportes en beneficio del grupo.
7. Calidad de las relaciones ecológicas del grupo: relación con la naturaleza.

- Señala además el profesor Breilh que estas categorías se explicitan en el espacio social, el cual define como:

el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición del espacio geográfico, objetos naturales, objetos sociales y por otro la vida que los llena, los anima y la sociedad en movimiento. El espacio social se construye y reconstruye constantemente en una dimensión real y tangible, la cual se genera por las relaciones y las interacciones humanas y que, por tanto, es el resultado de las mismas.

- Considera que el espacio como producto social es un objeto complejo y polifacético: en el que materialmente la sociedad crea y recrea, como una entidad física definida; representada socialmente y proyectada, en el que operan individuos, grupos sociales, instituciones, relaciones sociales, con sus propias representaciones y sus proyectos. El espacio se ofrece, además, a través de un discurso socialmente construido, que mediatiza al tiempo que vehicula la representación y las prácticas sociales. Es un producto social porque sólo existe a través de la existencia y la reproducción de la sociedad.

Al lado de estos aportes de la epidemiología crítica, en especial con su proyecto contrahegemónico y su método *intercultural*, a la perspectiva de una cultura crítica de la salud colectiva, se pretende avanzar hacia otros componentes de esta, partiendo de establecer la relación de sentido con lo praxiológico que se viene caracterizando como inseparable de la producción de conocimiento y, por tanto, del sujeto y el objeto que quedan implicados también estrechamente en esta conexión con miras a transformar la realidad. Esto se ve, por ejemplo, en la formas posibilidad que orientan el ámbito normativo donde se plantea la formación de la subjetividad en cuanto a salud colectiva, a la luz del concepto de G. Canguilhem (1978, 150), para quien ‘la salud’ es *la capacidad de ser normativo*: el estar sano conlleva el ser normativo en esa situación, pero también la posibilidad modificar la norma y la normalidad que define, según las situaciones que se presenten; esto sin dejar de indicar que su opinión puede estar restringida al campo de lo biológico, según la crítica de Naomar de Almeida-Filho.<sup>88</sup>

Concebida así, como *existencia desgarrada en una de las interfases* de la estructura jerárquica, la *subjetividad* deja de ser pensada como una exterioridad *absoluta*, como un *observador agazapado fuera del mundo*, para poder ser pensada como *instancia interna* a la jerarquía estructural en la que se desarrolla la (compleja) vida humana, y como *instancia relativa* a cada una de las interfases, en donde se limita una cierta perspectiva regulante (ideal) de la acción (real) (...)

---

<sup>88</sup> Ver Breilh (2003, 69).



Todas las conductas o hechos psíquicos remiten, entonces, a la idea de función o de representación, y toda representación implica una relación de *imputación* o de convención por una regla (no de un *ser* sino de un *deber ser*) en el seno de una comunidad (Samaja 2004, 151).

Así, al examinar la deriva creativa del concepto de ‘jurisprudencia’, vale la pena reconocer la soberanía del sujeto,<sup>89</sup> en cuanto a que no es ‘calculable’ aunque se encuentre condicionado por leyes ya establecidas y pueda ser víctima de manipulación; por esa ‘incalculabilidad’, tiene sentido atender a las diferencias que existen en cada quien, de manera que en los procesos formativos no se busque la ‘homogeneización’, la ‘purificación’, o cualquier otra entelequia para reducir la alteridad, inseparable en cada individuo de su conexión con el grupo del cual hace parte.

Es pertinente, también, recordar la cercanía semántica entre la expresión latina *iuris prudētia* y el alcance de la *fronesis* moral, que en este contexto se remite a la ‘razón práctica’, con el sentido que clarifica M. T. Ramírez (2003, 157 [nota 25]): “*Phronesis* es la capacidad para la acción correcta, es un ‘saber cómo del actuar’, de ahí que la traducción de *phronesis* por ‘prudencia’ -que acabó por significar desmedida previsión y excesivo cuidado frente al actuar- desnaturaliza su significado original”.

En cuanto al impacto que tienen las instituciones del derecho sobre la objetividad social, a la cual se hizo referencia antes como un ‘continente’ cuidadosamente evitado por quienes temieron antes estudiar los fenómenos sociales en clave demasiado similar a los objetos naturales, Umberto Cerroni (1926- 2007)\* afirma:

En el estudio de la metodología de las ciencias sociales, las instituciones político-jurídicas han ocupado el papel central de las mediaciones entre economía y cultura (filosofía), mientras que en el análisis de la sociedad contemporánea se han observado estas mismas instituciones como un vínculo entre la organización del equilibrio en el sistema social general y las dinámicas de cambio, innovación y transformación que caracterizan a la sociedad evolucionada.<sup>90</sup>

Ya se dijo que ese ‘continente’ permitió a Marx pensar en los asuntos que determinan una ‘práctica producción de la existencia’, y el tema de la jurisprudencia que aquí se trae conduce, además, a pensar en otro aporte que surge en el subcontinente iberoamericano, igualmente con repercusiones culturales amplias, referente al ‘otro

---

<sup>89</sup> Ver Copjec (2006).

\* Se trata del politólogo italiano cuya vasta obra, traducida en gran parte al español y a otros idiomas, sobra decir, es ampliamente conocida en México y en América Latina.

<sup>90</sup> Ver [www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/umberto-cerroni-roma](http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/umberto-cerroni-roma).

derecho' o derecho de las periferias, reivindicado inicialmente por Boaventura de Sousa Santos, y que hoy no solamente él sino también otros autores han convertido en otra manera de leer el mundo: un pluralismo crítico que, por otra parte, tiene una historia particular en la búsqueda de solución a los enfrentamientos sociales, con la 'consagración de la juridicidad', como la denomina Juan Samaja (2004, 27-28):

...El reino de la eticidad comunal, anteriormente fruto de costumbres milenarias, actuadas irreflexivamente por los miembros comunales, de pronto se instaló como *una cuestión problemática*, que obligó a las poblaciones desgarradas por el desacuerdo clasista, a revisar las viejas normas de convivencia y a pactar e instaurar nuevas normas. Normas que ya no procedían del fondo mismo de los tiempos míticos ('habitados' imaginariamente por dioses), sino del debate de hombres de carne y hueso que intentaban por todos los medios superar las guerras intestinas y establecer nuevas alianzas que restituyan *un orden comunitario posible* en los nuevos contextos socio-económicos configurados con las técnicas neolíticas.

Las relaciones jurídicas en estas sociedades en proceso de estatalización (que en gran parte reemplazaron a la eticidad primitiva) se plasmaron en un vasto conjunto *de mecanismos jurídicos explícitos y formalizados*, tal como lo imponían los procesos agónicos de resolución de los conflictos de los grupos de interés y se configuraron como densos *cuerpos discursivos escritos*, que también *recayeron en la inmediatez*<sup>91</sup>, y se transformaron en el fundamento *natural (imaginaria y realmente)* de toda interacción humana civilizada. De tal manera que acá también se puede afirmar sin exageración que las sociedades con Estado pasaron a existir en sus textos y por sus textos (sus crónicas, sus anales, sus leyes, edictos y decretos).

A esta deriva creativa que realimenta el derecho con las formas culturales, en la historia de las sociedades, también se refiere Gilles Deleuze (1990), así:

Ella [la jurisprudencia] es la verdaderamente creadora de derecho: habría que evitar que los jueces la monopolicen. Los escritores no deben leer el Código Civil sino más bien las colecciones de jurisprudencia. Hay quien ya está soñando con establecer el derecho de la biología moderna: pero en la biología moderna, y en las nuevas situaciones que está creando, en los nuevos acontecimientos que está posibilitando, todo es cuestión de jurisprudencia. Lo que se necesitan no son comités morales y pseudocompetentes de sabios sino grupos de usuarios. Ése es el paso del derecho a la política.

(...) Se puede en efecto hablar de procesos de subjetivación cuando se consideran las maneras diversas como individuos y colectividades se construyen como sujetos: tales procesos no cuentan sino en la medida en que escapan a la vez de los saberes constituidos y de los poderes dominantes. Incluso si después ellos engendran nuevos poderes o vuelven a pasar por los saberes. Pero en su momento, los procesos de subjetivación tienen una espontaneidad rebelde. No hay ningún retorno al 'sujeto', es decir, a una instancia dotada de deberes, poder y saber. Más que procesos de subjetivación podría hablarse de nuevos tipos de acontecimiento. Acontecimientos que no se explican por los estados de cosas que los suscitan y

---

<sup>91</sup> Hegel emplea este giro verbal ("recaída en la inmediatez") para referirse al proceso por el cual algo que ha llegado a ser como resultado de un proceso formativo, se desprende de su génesis y se instala como algo obvio, originario. Samaja considera que puede traducirse como "reificación" o "cosificación".

en los que recaen. Los acontecimientos se elevan un instante y es ese momento el que es importante, es la oportunidad que hay que saber asir. (...) Lo que más nos hace falta hoy es poder creer en el mundo. Hemos perdido el mundo o hemos sido desposeídos de él. Creer en el mundo es suscitar acontecimientos, incluso muy pequeños, que escapen del control o que den lugar a nuevos espacios-tiempo. Es lo que usted llama *pietas*. A nivel de cada tentativa es como se juzga la capacidad de resistencia o, por el contrario, la sumisión a un control. Y a la vez son necesarios creación y pueblo.

Expuestos los componentes y fuentes de una cultura crítica de la salud colectiva, su consideración queda incompleta si no se aboca la discusión que surge de un modo u otro acerca de la brecha entre la ciencia y las humanidades, algo sobre lo cual también es posible encontrar referencias originales en nuestro medio, y por medio de ellas poder plantearse si al cierre de la misma se contribuiría con el planteamiento de una ‘tercera cultura’, o si se trata de una cultura integral de las ciencias con una base práctico-crítica.

En 1959, C.P. Snow trató el tema de *Las dos culturas y la revolución científica* como distancia cuando no oposición entre científicos y humanistas o letrados, con el agravante de que los segundos parecían tener una mejor acogida social, mientras se desconocían aparentemente las realizaciones de los primeros. No obstante, confiaba en que más adelante podría llevarse a cabo una conciliación entre los intereses de las dos tradiciones culturales, la literario-humanística y la científico-técnica.

No es de extrañar que más tarde se empezara a hablar de una tercera cultura que, como en la opinión de Josep Sarret, director de la colección de divulgación Buridán, de temática científica y filosófica, es “una cultura de síntesis, una cultura de la intuición informada o de la razón sensible; una síntesis del placer y el conocimiento”. O se la califique como “una nueva filosofía natural fundada en la comprensión de la importancia de la complejidad y de la evolución”,<sup>92</sup> de donde se derivan ideaciones para integrar énfasis contrapuestos entre, de un lado, sensibilidad, emoción, intuición, subjetividad, principio del placer, y del otro, razón, conocimiento objetivo, técnica, principio de realidad.

Por su parte, Stephen J. Gould complementa la propuesta de *consiliencia*<sup>93</sup> para ejemplificar su concepción de lo que debería ser ahora la relación adecuada entre las

---

<sup>92</sup> Son las palabras de John Brockman, editor y director del portal web [www.edge.org](http://www.edge.org), dedicado al enriquecimiento de la llamada ‘tercera cultura’, con puntos de vista de diversos autores.

<sup>93</sup> Gould se basa en la propuesta de E.O Wilson en *Consilience* (1998) y la valora, pero plantea su enfoque propio (de igual atención) sobre el vínculo entre ciencias y humanidades; con un término postulado por el historiador inglés de la ciencia William Whewell (1794-1866), con el cual pretende indicar cómo se produce la objetividad en los resultados de la investigación mediante la convergencia, desde distintos ángulos, de similares hallazgos, con regularidades de fondo [*consilience* de inducciones]. Este sería el modo de hacer

ciencias y las humanidades, y para el efecto recupera una metáfora que se conoce desde la antigüedad clásica griega, en la historia del zorro y el erizo, que Erasmo asume como: "El zorro planea muchas estrategias, el erizo conoce una sola estrategia, pero grande y efectiva". Gould (2004, 6-7) dice:

Utilizo el zorro y el erizo para mi modelo por la manera en que las ciencias y las humanidades deben interactuar, porque creo que ninguna estrategia pura puede funcionar. Una unión fructífera de estos opuestos, aparentemente tan distintos, puede articularse, con buena voluntad y con una moderación importante por ambos bandos, en una empresa diversa pero común de unidad y poder [...] Necesitamos esa totalidad, pero no podemos conseguir el objetivo eliminando las legítimas diferencias.

Gould argumenta que carece de fundamento la contraposición que se establece a menudo entre objetividad y certeza de las ciencias (basadas en la observación empírica y la experimentación) y la subjetividad e incerteza de las humanidades. Se apoya al respecto en una frase de Darwin: "¡Qué raro es que nadie vea que toda observación debe hacerse a favor o en contra de determinadas hipótesis, si es que ha de servir para alguna cosa!". También señala que es muy común el establecer dicotomías excluyentes, y que tal vez por eso se llegó a oponer ciencia y humanidades. Atribuye esta polaridad a un malentendido, que produjo primero la querella entre antiguos y modernos, luego la batalla entre ciencia y religión (en el siglo XIX) e igualmente el tema de las *dos culturas*, que ahora parece vaciarse de sentido. Si bien las ciencias emplean métodos tendientes a establecer hechos objetivos, en las humanidades el debate ético no tiene el mismo propósito ni aspira a alcanzar esa confianza. Sin embargo, lo que guarda relación con una vida ética, con las expresiones del arte, con una praxis del saber en la política o en la movilización social, tiene de por sí una importancia que no depende de su certeza o de su objetividad.

Como propone el genetista francés Albert Jacquard, la ciencia misma tal como se la conoce en sus desarrollos innegables en los campos más disímiles, tendría que experimentar cambios notables al plantearse cuestiones de fondo que incluyen la crítica social pues, por ejemplo, continúa existiendo el racismo a pesar de que se haya demostrado que no existen las razas. Esto habla de una posible aspiración a hibridar

---

confluir dominios distintos en esquemas integrados. Con respecto a Wilson, Gould aprecia que use la expresión 'consiliencia' para referirse a la *subsunción sucesiva*, mediante la simplificación y la reunión de fenómenos de muy distintos órdenes, en leyes que rigen para partes que son constituyentes tanto de la física de las partículas elementales como de los sistemas biológicos y sociales, y hasta del arte y la ética (con inclusión de las humanidades).

hechos científicos y hechos sociales y políticos, sobre una base de racionalidad crítica compartida.

El *sapere aude* (¡atrévete a saber!) de la Ilustración tendría que complementarse con otra expresión, que surge de reconsiderar la idea de progreso, así como de la autocrítica de la ciencia en el siglo XX: *hay ignorancias y las habrá*; en razón de lo cual hay que tener precaución al reflexionar críticamente sobre la experiencia, como lo recuerdan científicos sensatos; eso sí, sin desconocer que cuando se trata de lo social, en ella se evidencia organización en menor o mayor medida. Luego, la divisa completa quedaría: “atrévete a saber porque el saber científico, que es falible, provisional y casi siempre probabilista, ayuda a discernir sobre la acción en entornos de complejidad y turbulencia, que incluyen saberes alternos al conocimiento experto”.

Por ello las dos culturas pueden, y quizá deban, confluir no en una tercera cultura sino en la cultura, es decir, en una cultura sólida, integral,<sup>94</sup> con un enfoque de “razón práctica”<sup>95</sup> que incluye el pensamiento crítico y permite a los ciudadanos ser responsables por sus juicios razonados, mientras se convierten en constructores conscientes de sociedades más justas. Ella sería la fuente de una praxis formativa mediante la investigación dialógica y *transdisciplinaria*.<sup>96</sup>

El reto que se plantea a diferentes comunidades científicas con esta aspiración a lo que sería una *ciencia con conciencia crítica*, no incluye solamente un diálogo entre los responsables de cada aspecto de la investigación -la captación de datos y su elaboración, la estructura de las teorías y la lógica de la formulación de hipótesis, o sea, los métodos, y la comunicación correspondiente- en cada uno de los dominios y disciplinas, sino que se refiere a su habilidad para interactuar con públicos específicos, y encontrar las formas

---

<sup>94</sup> Ver Oosterling, para quien la reconfiguración de tres antiguos dominios culturales separados, establecidos en el siglo XIX -el de las artes, el de la política y el de la ciencia, especialmente la filosofía-, se conseguiría evidenciando la *intermedialidad*, esto es, una experiencia de lo intermedio, de lo que está *entre* tales dominios, y mantiene sensibilidad con respecto a las diferencias en tensión.

<sup>95</sup> Ramírez (2003, 85) propone este criterio, aunque ‘reformulado’: lo que puede llamarse, en general, “una perspectiva psicoantropológica de las facultades cognoscitivas que operan tanto en el campo científico como en el cultural”.

<sup>96</sup> En este caso, la *transdisciplinarietà* es la estrategia metodológica para la producción y circulación del conocimiento integral, de acuerdo con el punto de vista de Naomar de Almeida-Filho (2006): “en el paradigma de la complejidad, no es posible que exista conocimiento absoluto y aislado, porque el pensamiento complejo es, por definición, relativo y contextual. Más aún, el conocimiento científico es integral y uno, aunque mismo así (y por eso mismo) permite una multiplicidad de conocimientos parciales y fragmentarios. Por lo tanto, el pensamiento complejo implica unidad con multiplicidad y unidad en la diversidad”.

adecuadas para debatir los resultados de su trabajo y presentarlos a audiencias cada vez más amplias, muchas de las cuales hacen parte de redes sociales o son accesibles en estos escenarios.

Esto supone un aprestamiento colectivo, dialógico, en la obtención de los resultados, sin pasar por alto la didáctica incorporada en el proceso previo y hasta su interpretación o decodificación, que llevan al momento de exponer esos resultados, sobre todo si se habla de no escindir ciencia y ciudadanía. Hay referencias entre personajes clásicos que supieron conciliar lo científico propiamente dicho y las humanidades, al tiempo que prestaban importancia a cómo plantear públicamente los resultados de la creación y de la investigación: Goethe y Marx. Independientemente de cómo se aprecie actualmente su legado intelectual, en ambos se reconoce que concibieron métodos y formas didácticas como partes apreciables de la ciencia en tanto construcción cultural.

Una voz más actual, híbrida entre el ejercicio académico y la práctica social es Boaventura de Sousa Santos, quien ha planteado junto a otros el trayecto al Sur<sup>97</sup> de la epistemología, donde están bien presentes lo ecológico, lo popular y lo indígena, y quien afirma:

Hemos dividido siempre a la Naturaleza entre las visiones de Descartes y Spinoza. Triunfó el primero, que la considera recurso natural a torturar para que nos dé todo lo posible... con una voracidad mayor aún en las últimas décadas, destrucción, minería, extractivismo... Recuperar la ecología de saberes. Eso despertó mi interés por los pueblos indígenas, por la madre tierra, la Pachamama, la Naturaleza que no nos pertenece sino que nosotros le pertenecemos a ella. Ese pensamiento ecológico es algo que los jóvenes también aprecian. Debemos articular los conflictos sociales con esa idea de Naturaleza porque esta es territorio, cultura, memoria, pasado, espíritu, conocimiento, incluso sentimiento paisaje.

Ve necesario enfatizarlo porque a su juicio nada de eso cuenta en la visión más tradicional de las ciencias sociales, y ni se diga de las demás ciencias. Por eso ha llegado a proponer una corriente que ha denominado “Sociología de las ausencias”, en la cual adquieren relevancia los temas relegados por disciplinas cuyos paradigmas permanecen en la incomunicación con respecto a la praxis: “declaramos invisible lo que no queremos ver”, mientras que aquello que está ocurriendo, se convierte en vida al ser narrado. Y

---

<sup>97</sup> “Sur es una metáfora, un nombre, si se quiere, que designa, dice Boaventura de Sousa Santos (2005) a todos los excluidos del mundo occidental; a los de abajo, dice Enrique Dussel (2007). Para Hugo Zemelman (2000), designa una realidad de opciones y posibilidades, luchas históricas y movilidades sociales que potencian a los sujetos allende sus fronteras, límites y determinantes históricas, sociales y culturales” (Guarín 2017, 27).

considera que su mayor tarea en lo que le resta es la promoción de que “hay que aceptar y contar la diversidad del mundo; hay que descolonizar nuestro conocimiento”.

Por otra parte, en el gran movimiento por la justicia ambiental y social que hay en el mundo, es relevante considerar el aporte de Joan Martínez Alier quien se considera, durante los últimos 30 años, uno de los principales aportantes al nacimiento algo tardío de la economía ecológica y de la ecología política. Enfrentada la economía al medio ambiente, surge el ecologismo de los pobres, esto es, el ecologismo que no sabe que lo es hasta 1970 o 1980, cuando no se podía evitar darse cuenta. En su opinión:

siempre he tenido la idea de que la economía ecológica tenía que servir principalmente de apoyo a los movimientos sociales en el sur del mundo que están luchando contra la degradación del medio ambiente, lo que me hace estar convencido de que el ecologismo igualitarista, y no el socialdarwinista,<sup>98</sup> enraizará sobre todo entre los desposeídos del mundo. Por ejemplo, los activistas de Vía Campesina que incorporan temas de economía ecológica, como la eficiencia energética, la pérdida de biodiversidad, la contaminación química, etc., aunque a veces sin conocer todos los supuestos teóricos de esta disciplina. Y también el fuerte papel de las mujeres, que están a menudo a la vanguardia de las luchas populares ecologistas...

Convencido de que el sistema de mercado evade hacerse cargo de las necesidades futuras, como las de los ecosistemas, ni de las repercusiones sociales de las transacciones mercantiles, valora su experiencia andina, donde supo de la resistencia “anti-moderna” de las comunidades indígenas: en Ecuador, los huasipungueros y en Perú, los huacchilleros, confrontación que nace más de la necesidad de supervivencia que de una depurada conciencia ecologista.

En este encuadre en las ciencias críticas que puede denominarse ‘epocal’ en el sentido aludido donde un conjunto de ideas y concepciones, *esperanzas*, dudas y desafíos, se dan en interacción dialéctica con sus contrarios, en busca de su plenitud, es necesario leer los rasgos de la totalidad compleja con historia a la cual se hizo referencia en la presentación de este capítulo en conexión con ‘desplazamientos’ ocurridos en las ciencias sociales en décadas recientes, a los cuales hay que concederles su propia fuerza implicativa, explícita e implícita, en este caso como una construcción ininterrumpida sobre el saber de fondo que representan los contextos de mundos de vida en América Latina, y puede tener alcance de cuestionar la lógica cerrada de una definición/identidad completa: “La dialéctica de lo general y lo particular desciende no solo al pozo de lo

---

<sup>98</sup> El socialdarwinismo es la creencia de que el concepto de selección natural entre las diferentes especies mediante la lucha por la existencia, y el consecuente triunfo de las más adaptadas, resulta también aplicable a distintos grupos humanos (Martínez y Schlüpmann 1992, 25).

general en medio de lo particular. También rompe la invariancia de las categorías generales” (Adorno 1970, 303).

Algunos de tales *desplazamientos* han tenido lugar precisamente en suelo colombiano (que aquí se examinan después), retomados por pensadores que se inspiraron en la postura de Xavier Zubiri (*‘razón sentiente’*) para aportar con sus planteamientos - desde distintos lugares (la ética, el análisis de “lo popular” y la filosofía latinoamericana)- a lo que ha de ser la ‘pretensión de articular una verdad (latinoamericana)’, que no puede resultar ajena a esos espacios pedagógicos esperanzados donde quiera que se indague por la determinación social de la salud colectiva y su transformación a partir de la epidemiología crítica y con el concurso del resto de las ciencias críticas.

Por *desplazamientos* se entiende, en consecuencia, la emergencia de nuevas categorías de conocimiento, ligadas a las prácticas sociales y a la movilización de gentes de África, de Asia, de América latina, de Oceanía, de Europa, de Norteamérica, “contra la discriminación, la exclusión social, los patrones hegemónicos y totalitaristas, colonizadores del dispositivo global de conocimiento amparado en la idea de una historia universal, de una cultura ejemplar” (Guarín 2017, 27), categorías que por otra parte constituyen otras aproximaciones, nuevas formas de conocer y de aplicar la sensibilidad, en frente de esos dispositivos unidimensionales:

Desde distintas atalayas interpretativas permitirnos un pluralismo crítico, intentando ceñirnos por las exigencias de la verdad histórica, de nuestras historicidades y experiencias. Ceñirnos a la voluntad colectiva de existir libres, sin coerción, sin amenazas, sin sutil dominación. Comunicar e interpretar, conversar e interpelar, testimoniar, escuchar, abiertos a la riqueza cultural del mundo. Continuidades y rupturas: modernidad, teorías críticas, diferencias y diversidades [...] Quizá sea esta, la experiencia de la diferencia, de la diversidad, la que nos sorprende, la que súbitamente se nos aparece cuando solo nos hemos querido reproducir en unidades, identidades, totalidades unidimensionales. Las lógicas de las diferencias y las diversidades no se parecen a las lógicas del orden en la vida moderna, de la autoafirmación y auto justificación del discurso moderno (38).

Pero, como no puede ser de otro modo, en estos desplazamientos quedan incorporados aquellos que han tenido lugar entre paradigmas utilizados en la investigación, como lo ponen de presente Guba y Lincoln (1994) al analizar el positivismo, el pospositivismo, la teoría crítica y el constructivismo. Tal como lo argumenta J. Breilh (2003, 81-85), en lo que respecta al objeto epidemiológico, la ontología de un nuevo paradigma ha de atender a dimensiones como la general, la particular y la singular; lo macro y lo micro; tanto lo social como lo biológico, lo cual implica una nueva lectura de la complejidad y procurar su enriquecimiento en contra de



las tendencias reduccionistas y unilaterales del análisis. Esto último es aplicable también a la epistemología, en su concepto, para la cual propone el realismo dialéctico como una perspectiva que permite recrear el proceso histórico de la subjetividad, distinguiendo entre momentos de su construcción como la metasubjetividad, la episubjetividad y la intersubjetividad, necesarios al plantearse las conexiones entre salud y complejidad; y apoya la consideración de Peter McLaren (*Multiculturalismo crítico*, 1997) sobre la necesidad de una narrativa metacrítica en el pensamiento científico, que procedería de arraigos multiculturales y de las relaciones entre saberes y con el saber académico.

En cuanto a la ética y la política, la tensión creativa entre la pedagogía de la esperanza y la filosofía y teología de la liberación en América Latina, recrea elementos de los cuales no se puede prescindir para mantener y alimentar un diálogo que, si tiene como punto de encuentro la utopía, renuncia a absolutizarse o a unilateralizarse en una sola dimensión de cara al futuro de la humanidad. Freire queda incluido como protagonista del movimiento de la liberación, por sus aportes tanto teóricos como prácticos, aun en los discursos especializados de la filosofía y de la teología, pues su reflexión no se detiene en la frontera de lo pedagógico, así haya recibido un mayor crédito su pedagogía esperanzosa como momento ético de la liberación por parte de quienes aprecian su obra.

Considera a la educación como una fuerza erótica que impulsa al ser humano hacia un mundo soñado pero aún no realizado, transcurso donde se evidencian estados de conciencia como intransitividad y *transitividad* (Freire 1970a, 69-73). La conciencia es “temporalizada”, en el sentido de que llega a ser consciente (no ya ingenua sino críticamente) quien conoce y se compromete con su realidad, con un sentido del tiempo que no es mero transcurrir cronológico: la realidad es un proceso creativo sin solución de continuidad, ilimitadamente constructivo, indeterminado. Cada hecho no se encuentra aislado, sino que hace parte de un curso fluido, si bien de manera zigzagueante, donde son frecuentes los avances y los retrocesos.

Desde la visión de la *esperanza*, la realidad está abierta, pues la materia no se entiende simplemente vinculada con la inmovilidad, con lo pasivo y lo inerte; es activa y creadora. En la realidad hay ante todo posibilidad, ya que no se reduce a lo acontecido y ni siquiera es la sumatoria de los fenómenos pasados y presentes. Para Freire, esto no es otra cosa que transformar y retransformar el mundo: “nuestras principales responsabilidades consisten en intervenir en la realidad y mantener nuestra esperanza” (Araújo 2001, 36).

Con la búsqueda de una “pedagogía del deseo” (37), explorará con otros (sujetos de la formación) las razones sociales, históricas, políticas, económicas de que ‘quieran’ determinadas cosas, sobre todo cuando se someten a la fatalidad. Se trata de superar esta comprensión “inexorable” de su situación y sus contextos:

La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, se buscara sin esperanza. La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural, posible y necesario, la desesperanza es el aborto de este ímpetu. La esperanza es un condicionamiento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino puro determinismo, sólo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia (Freire 2005, 70-71).<sup>99</sup>

También Zubiri recuerda que “toda filosofía tiene a su base, como supuesto suyo, una cierta *experiencia*”. “La filosofía no nace de sí misma”, sino de la experiencia (Zubiri 1987 [1942], 153). Y agrega J. Conill (2005, 36)<sup>100</sup> que ciertas modalidades de hermenéutica trabajan analíticas de la experiencia real para sobrepasar los límites de la auto-reflexión, y mostrar cómo en la experiencia hermenéutica se entretajan historia, tradición, lenguaje y vida personal. Por ejemplo, las analíticas de Ortega y Zubiri insisten en el momento de realidad que adviene con la experiencia, al indagar por la ‘realidad primordial’. Y este aporte posibilita una autoafirmación *crítica* de la razón, al “rescatar la razón hermenéutica en general de la ‘burocratización’ epistemológica de la razón, y evitar así su autodestrucción”.

Antes de indagar por la metafísica en España -y con mayor razón se podría decir, en América Latina-, la pregunta que quiere dejar planteada Xavier Zubiri en su conferencia *Hegel y el problema metafísico* (Zubiri 1933, 11-40), es: “¿De dónde arranca, en qué consiste, en última instancia, la última razón de la existencia humana como luz de las cosas?” Si tal pregunta se responde en el horizonte que la *esperanza* promueve, puede decirse que no se ha apagado esta luminosidad y que, por el contrario, en América Latina la reflexión filosófica cuenta con métodos renovados para aportar y hasta superar a la

---

<sup>99</sup> Agrega: “La desproblematicación del futuro por una comprensión mecanicista de la historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. Es que, en el entendimiento mecanicista y por lo tanto determinista de la Historia, el futuro ya es conocido. La lucha por un futuro así a priori conocido prescinde de la esperanza”.

<sup>100</sup> Una página antes plantea que para enfrentar la llamada ‘crítica total de la razón’, sin recaer en un ‘cartesianismo epistemológico’, queda la posibilidad de mediar entre *logos* y *experiencia* con el concepto de una ‘razón *experiencial*’. Los antecedentes se hallarían en la tradición de la filosofía española desde la Generación del 98 (por ejemplo, en el ‘sentimiento trágico’ de Unamuno y en el ‘pensamiento poético’ de A. Machado) hasta la ‘razón vital’ de Ortega, la ‘razón poética’ de Zambrano y la ‘razón sentiente’ de Zubiri, con sus derivaciones antropológicas y metafísicas en Pedro Laín y Julián Marías.

*docta spes*, y que de todos modos ello se consigue sin apartarse de la praxis de la liberación: se critica lo individual meramente existencial, la conciencia ingenua, la falta de historicidad y de comprometimiento; se resalta el trabajo como elemento posibilitador de la conciencia, la praxis históricamente situada, la pasión por los pobres, el horizonte ético de la liberación, y no otra cosa se hace al dilucidar los pensamientos sobre el ser de la *esperanza*, aquel que busca su emancipación;\* todo lo cual recuerda ciertamente a G. Lukács y sus posturas basadas en una dialéctica revolucionaria: parece necesario dirimir las coincidencias y diferencias ontológicas de cara a las circunstancias sociales.

Por su parte, Zubiri marca una distancia con Ortega y Gasset, su maestro, en cuanto a cómo concebir la relación entre el ser y la realidad. Afirma:

¿Es lo mismo metafísica y ontología? ¿Es lo mismo realidad y ser? Ya dentro de la fenomenología, Heidegger atisbó la diferencia entre las cosas y su ser. Con lo cual la metafísica quedaba para él fundada en la ontología. Mis reflexiones siguieron una vía opuesta: el ser se funda en la realidad. La metafísica es el fundamento de la ontología. Lo que la filosofía estudia no es ni la objetividad, ni el ser, sino la realidad en cuanto tal (Zubiri 1987 [1942]).

Y será a partir de la senda que él abre, que se constituya una parte importante de la reflexión que en la filosofía y la teología de la liberación tuvo lugar en las últimas décadas del siglo XX en América Latina:

...el Grupo de Bogotá. Conformado básicamente por filósofos y teólogos, el grupo se articuló en torno a los diferentes intereses de sus miembros (la hermenéutica de Paul Ricoeur, la lectura de Marx, la metafísica de Xavier Zubiri), y delineó desde distintos lugares (la ética, el análisis de “lo popular” y la filosofía latinoamericana), la posibilidad de una verdad en América Latina. Se “abre” con la publicación en 1977 de *Metafísica desde Latinoamérica* de Germán Marquínez, quien fue discípulo de Zubiri, y se “cierra” con la publicación de dos textos a mediados de los años noventa: *Posmodernidad y verdad* de Roberto Salazar Ramos (1993a), y *Crítica de la razón latinoamericana* de Santiago Castro-Gómez (1996) (Sánchez).

Ahora bien, en el subcontinente se empieza a hablar de liberación<sup>101</sup> a partir de movimientos populares en el ámbito de iglesias cristianas, que son acompañados por cierta ruptura en el pensamiento teológico, consistente en una modificación de la teología objetiva, aquella en la cual Dios aparece como sujeto actuante: la presencia de Dios se

---

\* Tal es el pensamiento de Freire al respecto, quien también utiliza los conceptos de evolución biológica hasta la escala humana, mediando la conciencia como epifenómeno, y distingue entre naturaleza y cultura. En (1970c, 34 y ss) plantea el actuar consciente a partir de experiencias. Como Lukács, Freire (1970c, 88 y ss) menciona la conciencia (de inconclusión, de inacabamiento), como la aspiración a ser más, que diferencia al ser humano de otros animales, carentes de historia en sentido estricto; situaciones límites, propias de los seres humanos (116 y ss). Praxis, fuente de conocimiento y de creación (118).

<sup>101</sup> Ver Hinkelammert (1990, 271).

produce cuando se le reconoce en la relación de comunión entre sujetos humanos, a partir tanto del amor al prójimo, como del trabajo y de la fiesta.

Teólogos de la liberación asumen los planteamientos filosóficos de Zubiri sobre la realidad y sobre la historia,\* y los interpretan como un dinamismo dialéctico que la fuerza de la realidad va señalando a los seres humanos, para aceptar e impulsar los cambios históricos. Esta realidad es una, es la que unifica y diferencia a la vez todas las cosas, es riqueza inagotable, fuerza, posibilidad.

Ignacio Ellacuría (1930-1989), continuador de los trabajos de Zubiri, define así su comprensión del papel de la Iglesia: acompañar e impulsar la praxis histórica de liberación de las mayorías pobres. Para él, los conceptos filosóficos, científicos, teológicos, se hallan en relación directa con la realidad y la praxis histórica; desconocer esta relación es poner los conceptos al servicio de las ideologías de dominación.<sup>102</sup>

Ellacuría busca establecer a través de la historicidad de los conceptos, en primer lugar, la verificación praxica de la verdad-falsedad [problema epistemológico], justicia-injusticia [problema ético] y ajuste-desajuste de los conceptos [problema praxico o político]; en segundo lugar, la constatación praxica del concepto, es decir, si el concepto sirve para las mayorías pobres o para las clases privilegiadas; en tercer lugar, las condiciones reales, sin las cuales no hay posibilidad de realización de los conceptos y de las intenciones; en cuarto lugar, la ideologización de los conceptos idealizados, que en vez de animar los cambios sustanciales y exigibles los distorsiona; y finalmente, la introducción de un tiempo que permita cuantificar y verificar en la praxis.<sup>103</sup> En otras palabras, Ellacuría señala la necesidad de la interdisciplinariedad de la teología de la liberación con las ciencias sociales, económicas, políticas, y con la filosofía.

Desde luego, tales cometidos requieren una mirada amplia y sistemática, que en algunos casos se llevó hasta el planteamiento de la “normalización” que, según sus

---

\* Zubiri se ha planteado sistemáticamente el “problema de la realidad”, y por eso se estudia como referencia autorizada. Ver Zubiri (1989). También sus obras póstumas: *Sobre la realidad* (2001) y *El hombre: lo real y lo irreal* (2005). En su visión de la realidad histórica, él supo “instituir un control del *Logos* por las ciencias de la materia a la que se refería el *Logos* y, al mismo tiempo, de los enunciados y resultados de las ciencias de la materia por el *Logos*”, según Gutiérrez (1989, 230).

<sup>102</sup> A tales conceptos se remite Ellacuría (1976, 609-635).

<sup>103</sup> Ver Roa (1996, 119). Igualmente, Hinkelammert (1990, 253) afirma: “Asegurar la vida por la transformación de todo el sistema institucional en función de la posibilidad de vivir de cada uno, es el objetivo de la *praxis*. Esta, por tanto, no se reduce a simples prácticas. Significa asegurar al sujeto humano una institucionalidad que le garantice la posibilidad de su desarrollo y, por consiguiente, de realizar efectivamente un proyecto de vida en el marco de condiciones materiales garantizadas”.

impulsores, haría falta al ejercicio del pensar desde América Latina. Al respecto, es válido considerar el balance que aventura Alejandro Sánchez Lopera, con este cuestionamiento a quienes consideran un agravio la “pretensión de articular una verdad (latinoamericana)”:

queremos retratar [tal agravio o “bajeza”], su potencia de desorden, su *no* fascinación ante la insinuación estatal. Nos interesan los bárbaros que no dejan de proclamar: “La verdad no es de nadie –además miente, y es solo una bonita ilusión cuando es de todos”, o aquellos que en la desmesura no sienten culpa al decir: “América Latina... ¡es el mundo!” (Sánchez).

En su perspectiva, la inserción de las propias reflexiones en la corriente principal de la filosofía, si aún no está lograda plenamente, ha de hacerse con “desobediencia”: “...Nos ubicamos así en el terreno de la crítica, donde no se trata de un refinamiento lógico o intelectual, sino de una práctica que no cesa de afirmar el ‘no querer ser gobernado’, según la notable expresión de Foucault en su discusión sobre la Ilustración”. Por lo demás, tal asunción conlleva repercusiones que de no enfrentarse, paralizarían el pensamiento:

En últimas, para nosotros, el pensamiento tiene sentido cuando se asume sin vergüenza la violencia que implica su ejercicio, y sin desdicha, la labor de combatir aquello que de mayoría hay en la minoría. El pensamiento, entonces, es digno de ese nombre si no cesa de perseguir la inquietante afirmación de Badiou: “Encuentra tu indecencia del momento”. Un pensamiento capaz de decir: ya que experimenté la libertad, no quiero volver a ser esclavo. Por ello, se trata de enfrentar el pensamiento a su fantasma más terrible, y temido: la posibilidad de la revuelta absoluta. En nuestros términos, un pensamiento sin violencia es sólo ideas. Un sujeto sin un momento de terror, es solamente un individuo (Sánchez).<sup>104</sup>

Este rasgo de insubordinación ya ocurrido muchas veces en el país y en Latinoamérica, y cada que se incluye en una codificación porque está en marcha algún proceso de concientización (de desalienación o de ilustración, de praxis del saber, como cabría precisar), no ha pasado inadvertido y se ha intentado reprimir. Por eso vuelve a plantearse, porque requiere ser identidad, parte del proceso formativo crítico y de la cultura integral que se consolida de modo praxiológico sobre la base del pensamiento crítico. Entre tanto, circulará aislado, resonará para dejar de oírse seguidamente.

#### 4.4. A modo de conclusiones

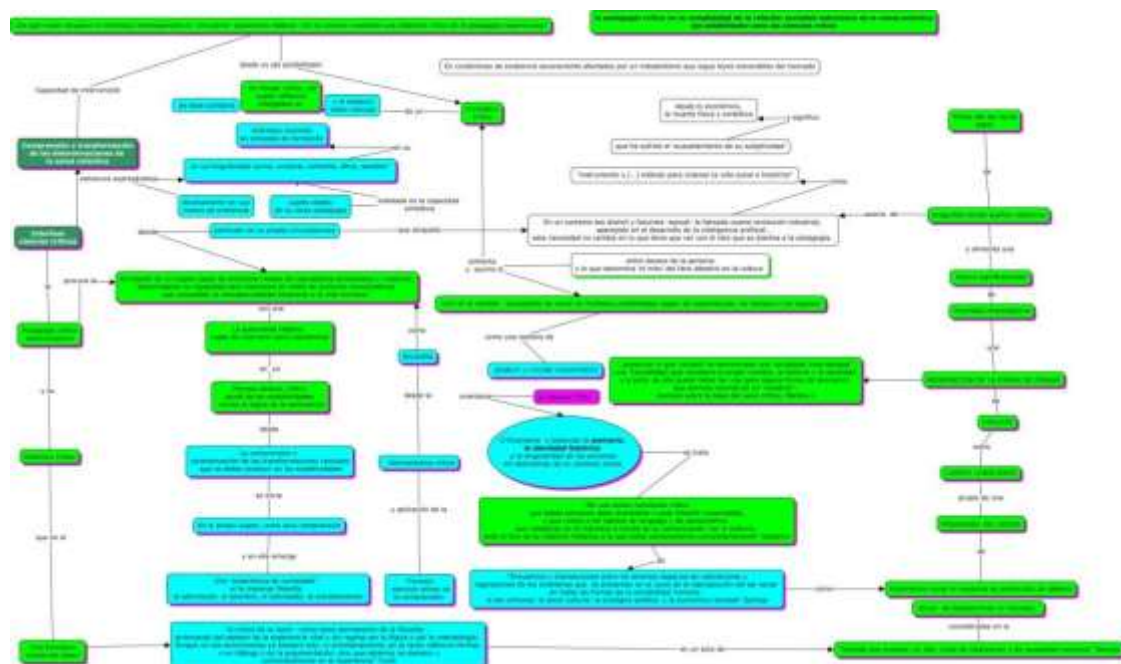
---

<sup>104</sup> En este texto, el reclamo valorativo de la emancipación es por la insurgencia del pensamiento, ajena a los condicionamientos de un pretendido universalismo. Termina afirmando: “En definitiva, se trata de inventar, desde múltiples puntos, un pensamiento ilegal, irredento, que diga sin temor: me hice libre, y ya no quiero seguir siendo débil”.

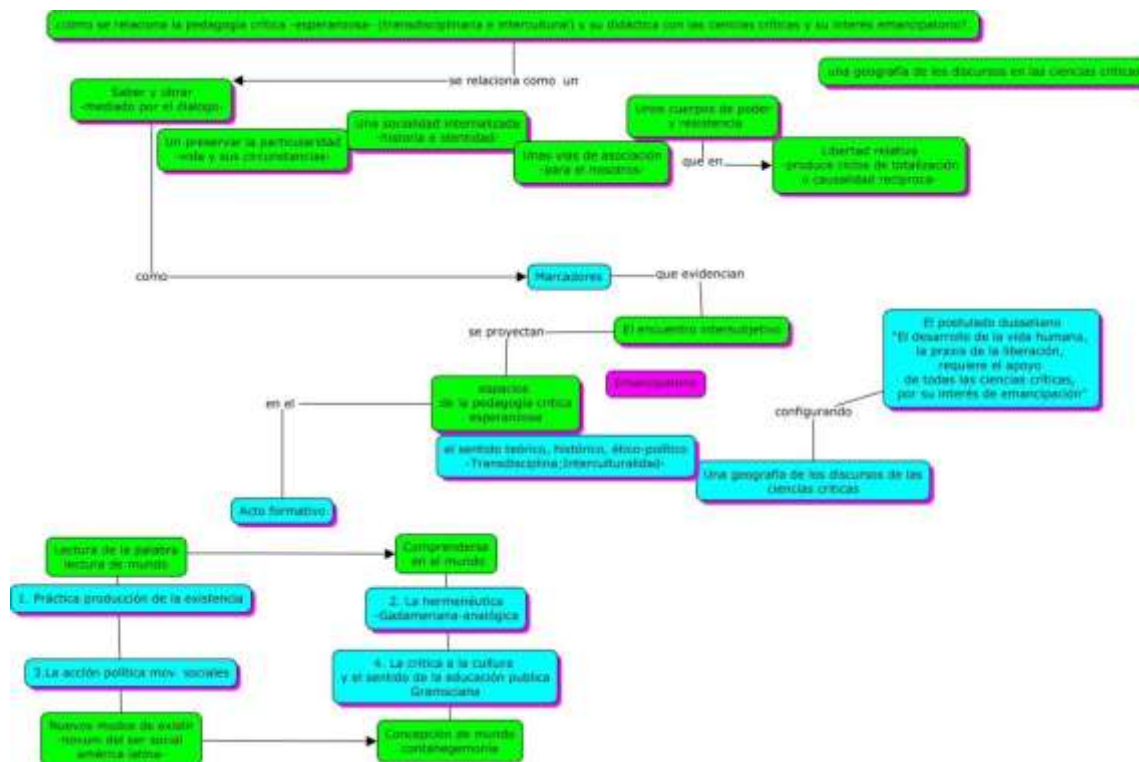
En los siguientes gráficos se abordan los temas tratados en las tres secciones del capítulo, que se relacionan con:

1. El modo de recuperar el individuo su autonomía relativa con relación al avasallamiento que puede experimentar, no solo porque el mercado impone las condiciones, sino también porque puede estarse convirtiendo en el hombre ‘hackeable’ como nuevo tipo humano, según lo propone Noah Yuval Harari.
2. De otra parte, el interés emancipatorio de la pedagogía crítica y su didáctica, que define su conexidad con las ciencias críticas.
3. También, el aporte de la pedagogía crítica a la cultura de la salud colectiva, fundada en torno del pensamiento práctico-crítico.

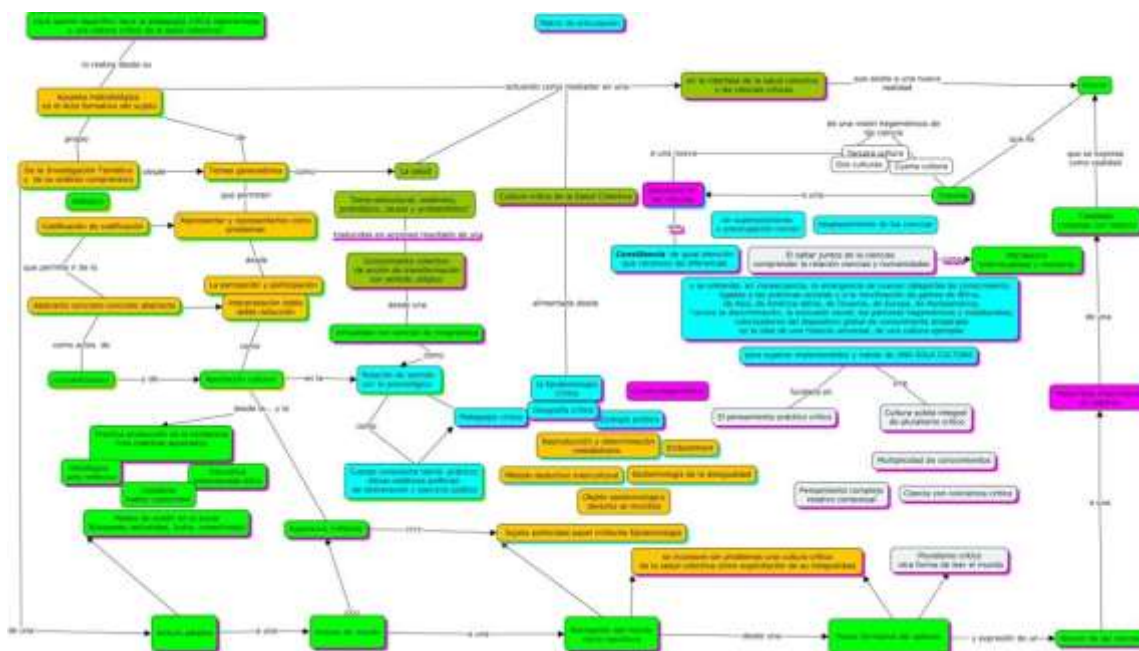
Mapa 7. La *autonomía* relativa en el acto formativo y en torno de la didáctica y pedagogía críticas.



Mapa 8. La pedagogía y didácticas en su disposición transdisciplinaria e intercultural en las ciencias críticas y su interés emancipatorio.



Mapa 9. El aporte de la pedagogía crítica esperanzosa a una cultura crítica de la salud colectiva.



## Conclusiones generales

El siguiente cuerpo de conclusiones se presentará de manera ordenada, desde los diferentes recorridos que se tuvieron en cuenta para dar respuesta a las preguntas orientadoras generales por capítulos y que de manera general obedece a dos grandes interrogantes: ¿Es la pedagogía crítica esperanzada, una forma de saber posible en la interfase de la salud colectiva y las ciencias críticas? y ¿Cómo educar en la pedagogía crítica de la esperanza, desde su horizonte transdisciplinario?

Cuerpo concluyente uno. *Asuntos claves en la constitución del proyecto pedagógico y didáctico críticos, la esperanza militante freiriana.*

Son relevantes dos asuntos alrededor de este bloque de conclusiones: El primero tiene que ver con los conceptos articuladores y ordenadores y las consideraciones ético-políticas, históricas y teóricas que referencian el campo pedagógico y, por tanto, el saber disposicional al concitar a la pedagogía y a su didáctica al diálogo con las ciencias críticas en la interfase de la salud colectiva, con inclusión del abordaje propuesto desde la epidemiología, frente a los retos interculturales y transdisciplinarios del objeto de estudio, esto es, la relación sociedad-naturaleza. En la configuración de la realidad compleja y con historia que constituye ese campo, se integran espacios sociales y niveles como: general, particular y singular.

Estas articulaciones serían: en su fundamento político, el de una tradición pedagógica que aporta a la tendencia educativa progresista liberadora, esto es, que apuesta



por la transformación de los sujetos y los contextos que los sitúan existencialmente, con una finalidad sociopolítica susceptible de radicalizarse si en ello se implica la humanización y la emancipación puestas en juego por las estructuras socioeconómicas injustas y los órdenes jurídicos subyugantes. En virtud de la *coherencia* vital de Freire, su didáctica fue ampliando su capacidad crítica relacionada con el transcurrir de sus experiencias, y de esto son pruebas los diversos momentos que pueden señalarse en su trayectoria hasta convertirse él mismo en referencia para la controversia, para la pluralidad de conexiones que se pueden intentar con su legado, y traducirse en nuevas iniciativas y proyecciones, sin descartar que la problemática de la política esté asumida ella misma como forma de experiencia.

Su fundamento histórico se ha postulado con base en la conceptualización freiriana de lo faseológico y epocal, que dialécticamente caracterizaba los tránsitos en los cuales encontraba a la sociedad y al régimen político brasileños, pero que pueden indicarse como medios que hacen parte de su didáctica crítica puesto que incorporó en su pedagogía la necesidad de llevar hasta el nivel consciente tales transiciones e, incluso, convertir la vivencia de su transformación, mediante procesos educativos, en una conciencia crítica realimentada y potenciada por la *esperanza* que se arriesga en confrontaciones de alcance global, como cuando apuesta por una posmodernidad progresista en contravía de la conservadora que es hegemónica, producida en función del mercado.

Y en su fundamento teórico se resalta la consistencia general reconocida a la propuesta pedagógica freiriana, desde sus primeras formulaciones en relación con la alfabetización de adultos, cuyo contenido se hace más vigoroso en cuanto más profundiza en los objetivos, las visiones y la pertinencia cualitativa de su didáctica crítica, con la cual conquista y valoriza un campo propio, el de la apuesta *esperançosa*, con múltiples resonancias como las indicadas más arriba a partir de las apreciaciones del biógrafo de Freire, Moacir Gadotti. Esa didáctica crítica se puede agrupar en torno a categorías de su quehacer de manera significativa: lo dialógico inscrito en la dialéctica, procurando desde la incompletud, el ser más de la trascendencia como ampliación de la praxis; la interdisciplinariedad y lo *intercultural*, enmarcando lo relacionado con la reivindicación material de los valores y la virtuosidad, tendientes a la liberación y sin abandonar la utopía; la investigación que convoca a lo comunitario, a la participación, a la gestión democrática, mediante la tematización en los contextos, la problematización y la producción de la existencia, a la cual se aporta lo nuevo, la creatividad desde la *memoria*,

lo anamnésico (el recordar), lo *intertextual* y la fuerza implicativa para transformar lo dado.

En segundo lugar la constitución y representación, que desde su apuesta pedagógica y didáctica, se hace de su acto formativo. Se podría decir, por tanto, que este acto formativo de la didáctica crítica se constituye en un horizonte de alteridad, desde múltiples relaciones culturales que se expresan en la corporeidad, y desde ella en disposiciones relacionales consigo mismo, con los otros y con lo otro. Producción y reproducción social son el contexto donde el sujeto inacabado, expectante, se forma en condiciones de autonomía relativa frente al mismo, a partir de una lectura material y temporal de la época, en la cual se encarna un conjunto de ideas y valores, de luchas y posibilidades, que definen el poder contar o no con un horizonte de sueños, de utopías. En palabras freirianas, unos percibidos destacados de sus condiciones límite, desde las cuales se adelanta una confrontación con la realidad para un nuevo vivir ético del ser social posibilitador y posibilitante -el ser más- .

Por tanto, esta constitución del acto formativo involucra intersubjetivamente al sujeto inacabado, inconcluso e incompleto, que se dispone a aprehender la realidad, desde la práctica producción de su existencia donde se concitan su ontologicidad, cotidianidad y formación como singularidad con conciencia de mundo; producto ésta de unos *habitus* posibilitadores de nuevos capitales simbólicos o culturales -en palabras propias de Bourdieu-, con los cuales participa en el juego de las relaciones de poder para desafiar al poder hegemónico, aportando a alternativas sociales desde el propio gobierno ético de sí mismo, que se constituye con base en un saber virtuoso, trascendente en cuanto práctico-crítico, posible y necesario, recreando el mismo acto formativo esperanzado.

Cuerpo dos. *Aspectos concluyentes que dan cuenta de aquellos rasgos y aspectos filosóficos, del sentido etimológico de la esperanza freiriana.*

El siguiente cuadro ilustra el recorrido de una esperanza que se constituye en su devenir histórico-filosófico como una opción habilitadora del sujeto militante, ante la posibilidad de implicarse intersubjetivamente en la transformación del objeto sociedad-naturaleza con una apuesta emancipatoria intercultural y transdisciplinaria, y mediante la praxis del saber.

Cuadro 9

Etimología	Mítica <i>Elpis</i>	<i>Spes augusta</i>	<i>Spes dialéctica y</i>	<i>Spes militante</i>
Aguardar; curiosidad, desear	(cultura helenística)	(Latina) a Esperanza	<i>docta spes</i> (Principio)	( <i>esperanza</i> bien fundada en la cual)

<p>(temer). Estado de ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que se desea. Corresponder el efecto o suceso a lo que se esperaba. Confianza de lograr una cosa. Del portugués: <i>Estar de esperanças</i>. 1. <i>Hallarse grávida (la mujer)</i>. <i>Esperançoso</i>: 1. <i>Que tiene esperanza</i>. 2. <i>Que da esperanza; prometedor</i>.</p>	<p><i>Elpis</i> es la Diosa de la <b><i>esperanza</i></b>, hija de la Noche, hermana de Sueño, el que dejaba en suspenso las penas, y de Muerte, la que ponía fin a las penas; se encuentra apresada en la jarra de <i>Pandora</i>. Versiones: único bien frente a todos los males esparcidos o un mundo en desgracia, sin <i>esperanza</i>. Para Goethe, ella representa el ánimo para buscar los bienes faltantes; es la constancia y no la resignación que delante de los bienes que no aparecen, es su posibilidad, y su ausencia significa la pérdida de su posibilidad. Heidegger y Fink hablan de un proceso transitorio de opuestos coexistentes y de contrastes, lo que implica para la <b><i>esperanza</i></b>, como apuesta de transformación, un dejar atrás, un superar; dar un paso en la vida; relación que se da en el ser-siendo, un devenir en el dominio ontológico del ser, de lo que es.</p>	<p>cristiana o <i>beata spes</i> El emperador Augusto acerca y relaciona la <i>Elpis</i> griega con instituciones de la sociedad y del Estado, y Germánico actualiza el culto a la diosa <i>Esperanza</i>. Este será un legado del Imperio Romano que asimilan los pensadores de raíz cristiana, quienes retoman la <b><i>esperanza</i></b> como una virtud, pero la interpretan vinculada con la promesa hecha al pueblo de Israel y la renuevan con la implicación de superación de la muerte; la <b><i>esperanza</i></b> ya no es sólo una determinación de los afectos de espera, sino que pertenece a la <i>condición ontológica del hombre</i>, como afirmaba E. Mounier.</p>	<p><i>Esperanza</i>, de Ernst Bloch) Según Pierre Furter, para Bloch la <i>esperanza</i> se comporta como principio, porque es una causa de acción, una fuente de praxis que se da en lo más profundo de la existencia humana. Afirma que: “en todos los niveles de la realidad [en lo antropológico, en lo epistemológico, en lo ontológico], este principio (el de la <i>esperanza</i>) aparece como el motor de la dialéctica”, que el propio Bloch rastrea en un conjunto de autores a lo largo de la historia. A la <i>docta spes</i>, Bloch la presenta como rebelión contra el mal, sueño de justicia y felicidad, pero también conocimiento del mundo, recuperación de fracasos para salir a flote. Para Habermas, la <i>docta spes</i> es suplemento de la Ilustración.</p>	<p>se reta al ser humano a ser más) Furter afirma que el análisis hecho por Bloch de las tesis dos y ocho de Marx sobre Feuerbach, significa una superación de la <i>docta spes</i>, sobre la base de la relación entre la utopía y la materia, en la cual la utopía indica, de manera absoluta y concreta, el objetivo a ser alcanzado, pero donde la materia es aquello necesario donde se debe apoyar la utopía para que la <i>esperanza</i> anunciada por ella se torne <i>militante</i>. Para Freire, la educación liberadora es una práctica utópica “en el sentido de que vive la unidad dialéctica, dinámica, entre la denuncia y el anuncio, entre la denuncia de una sociedad injusta y explotadora y el anuncio del sueño posible de una sociedad que por lo menos sea menos explotadora...”</p>
<p>La tipología de una <i>esperanza</i> militante se funda en unos determinados modos de vida, referenciados antes (capítulo uno) y a desplegar en los siguientes capítulos (tres y cuatro), con componentes como el <i>inédito viable</i> y la <i>virtuosidad (la radicalidad, la lucha, la conectividad o dialecticidad y la búsqueda)</i>, de un lado, y del otro en un <i>habitus</i> (el ser esperanzado) y un <i>campo</i> (el pedagógico) que delimitan su carácter frente al espacio social y sus determinaciones.</p>				

Como implicados prácticos de la proyección de la esperanza (considerados detalladamente en los capítulos tres y cuatro), se tiene en primer lugar a la *phronesis* moral, en el mismo campo semántico con la *iuris prudentia*, por su crítica de lo normativo y su capacidad creadora de derecho. También, en frente de esas nuevas realidades, las cuales pueden ser interpeladas desde la *spes dialéctica*, el acto formativo se intenciona con características como: proceso-movilidad, tensión (conflictividad) y opciones, historicidad de las transformaciones, anticipación y posibilidades de futuro, acción y proposición, que hacen parte de la praxis del saber ligada a la práctica producción de la existencia.

Cuerpo tres. *Dimensiones epistemológica y ontológica de la pedagogía de la esperanza en la constitución de un ser social esperanzado, y aporte desde su fundamento crítico al abordaje de la salud colectiva.*

La pedagogía interactúa en la compleja realidad que se estructura como campo, tanto en su dimensión material como en un horizonte de conceptos; desde aquí procede el *habitus* a generar un campo de saber disposicional donde dialogan la pedagogía y sus didácticas con el resto de las ciencias. Por su parte, campo y *habitus* de la pedagogía crítica -esperanzosa- son dispositivos articuladores y organizadores, que hacen evidente su autonomía relativa con respecto a los espacios sociales, puesto que también son parte de una configuración como totalidad compleja con historia. La significatividad que adquieren las acciones de individuos y grupos depende tanto de la intencionalidad como de las contradicciones que se dan en este campo donde dialogan las ciencias críticas y la salud colectiva. Esto es determinante para la constitución de capitales simbólicos, que abarcan desde el plano de lo pedagógico hasta el ámbito intercultural, donde se expresan la gramática del gusto y las conductas del sujeto crítico transformador.

En la interfase salud colectiva y ciencias críticas, este concitar a la pedagogía de la esperanza da lugar al acto formativo que en su didáctica crítica está referido al dominio singular, alrededor de la disposición de un sujeto en formación desde la práctica producción de su existencia. En la onto-logía de este sujeto esperanzado, que es parte del ser social con experiencia histórica, son inseparables la praxis y el conocimiento, que se construye desde su afecto expectante, del ser más, lo cual le lleva a rememorar y a tener ‘memoria del mundo por venir’, como ser transformador.

Si la utopía es una forma que adquiere el conocimiento social, las perspectivas educables de la *esperanza*: la ontológica, la educativa, la cotidiana soportan el acto formativo esperanzoso como condición imaginativa y crítica de intuición, curiosidad y emoción conscientes de que se construyen y reconstruyen condiciones sociales y políticas tras el anhelo que se moviliza creativa e incesantemente. Desde la ontologicidad propia de la *esperanza*, se despliegan los modos de existir: búsqueda, *radicalidad* (clima emocional del sujeto crítico que es afectado y se extraña -en el dolor), lucha, dialecticidad (abarcadora de procesos de subjetivación como expresión de conciencia de mundo,

referidos a lecturas resistentes de palabra y de rescritura de mundo, con sueños y rebeldía). Tales modos de existir tienen características originadas desde el hablar, el oír y el vivir. El primero es inserción en el sentido por medio del lenguaje, lectura del mundo por medio de la palabra; el segundo da cuenta de un diálogo consciente para construir con el otro y con lo otro; mientras que el último representa la búsqueda y el encuentro problematizador para salvar las dificultades, donde se anuncian deseo y posibilidad utópica. De conjunto, todos se dirigen a la humanización que posibilita la existencia y la historia de mundos, producto de la experiencia del descubrimiento de la opresión para afianzar posibilidades, mediante la dialéctica de contrarios.

Cuerpo cuatro. *La relación pedagogía y didáctica crítica con las ciencias críticas desde su interés emancipatorio, su aporte a la autonomía relativa y a la constitución de una cultura crítica que enmarca la salud colectiva.*

El metabolismo en la sociedad de mercado es solamente una de las condiciones que contribuyen con el avasallamiento de la subjetividad que se viene produciendo en diversos órdenes y durante un largo tiempo. A los aspectos de injusta distribución de oportunidades y pobreza multidimensional, se suma la violencia desde el aparato del Estado o desde grupos poderosos que impactan a sectores vulnerables o discriminados. Y también hay que añadir las amenazas que se ciernen desde la brecha digital o desde la manipulación de datos y de conciencias que operan centros interesados en aumentar su influencia, que será más amplia en la medida en que se extiendan estas capacidades con la introducción de la cuarta revolución tecnológica.

El sujeto no está de antemano condenado, pero le compete resistir este avasallamiento de múltiples rostros con el empeño por ganar *autonomía* relativa con respecto a estos entornos donde se reproduce su vida, precisamente para producir no solamente mundos más humanos sino las capacidades con las cuales pueda aportar en la transformación de esas condiciones que hacen parte de su realidad epocal. Desde la pedagogía crítica se convoca al sujeto concreto para aprender con él a leer ese contexto y a actuar en su rescritura.

En la interfase con las ciencias críticas, la pedagogía crítica -esperanzosa- pretende un pensar crítico y reflexivo, desde la base de la vida cotidiana, donde la persona internaliza por su cuenta la impronta de sus múltiples relaciones, hasta procurar un proceso abierto que da lugar a un acto formativo caracterizado por las posibilidades creativas para insertarse en redes que propician la coexistencia, y dan un sustento para esa *autonomía* relativa de la cual se habla como estado y como recurso para vivir el deseo

y para enfrentarse al libre albedrío que no es más que la orden de consumo desenfrenado que promulga el mercado.

Es posible desde la *memoria* donde resuenan tanto los recuerdos (la *anamnesis*) como el porvenir (el *novum*), participar junto a muchos otros en la reinvención de la tarea del pensar, a partir de ese acto formativo apropiado para cada quien (*Bildung*), donde concursa la fronesis, al menos en estas direcciones: crítica permanente de la razón positiva, emergencia de la curiosidad, autocompresión en la *autonomía* y conciencia crítica (capacidad de representación) como cuerpo que sabe y también ignora, pero que necesita de los otros para resistir, así su primer soporte esté en sus condiciones soberanas cimentadas en la ética y en la virtuosidad que se ganan en los espacios que están abiertos a la esperanza.

La pedagogía crítica -que procura un ejercicio *intercultural*- y su didáctica, se relacionan con el énfasis metacrítico de la epidemiología. La práctica producción de la existencia y las tres esperanzas con los modos de existir, explicitan una forma de atender los espacios de las ciencias críticas desde donde se problematizan las categorías de la reproducción, el metabolismo y la determinación social. A esta problematización aporta la epidemiología, y con ella se concita a la pedagogía para configurar campos de lucha contrahegemónica, diferenciados de los disciplinarios tradicionales y positivistas.

En el acto formativo aludido, los marcadores que definen saber y obrar, y preservar condiciones y circunstancias necesarias para la transformación, surgen por sentido histórico, teórico y político con lectura de la palabra y de mundo, provocando perspectivas para la existencia con interpretación analógica y comprensiva, como acción política ante la caracterización de una época, en un lugar y dentro de una cultura crítica; bases de la contrahegemonía en las respectivas concepciones de esos mundos.

En término de la lectura de saberes propia del pensamiento crítico, pluralista, integral, complejo y cercano con relación a América Latina, se postulan las ciencias con conciencia, que valoran la razón experiencial y lo analógico. Por su capacidad de acción para determinar lo nuevo, permiten dar cuenta de la fuerza implicativa del postulado dusseliano, cuyo resultado se representa en la interfase con las ciencias críticas, tal como se propone por la epidemiología, con un interés emancipatorio.

La apuesta de la pedagogía crítica alrededor de la *investigación temática* y del análisis hermenéutico, permite deslindar campos y se proyecta en apuesta multidisciplinaria hacia una cultura crítica de la salud colectiva. La participación promovida por los métodos de decodificación y codificación, problematización, reflexión

colectiva y doble ciclo, representación de percepción, entre otros, como aporte cultural, enriquecen la perspectiva de la epidemiología crítica de la desigualdad y enriquecen su carácter *intercultural*.

La metodología de lo *temático* en Freire -donde la salud bien puede ser tema generador- y lo comprensivo actúan como mediación en la interfase con las ciencias críticas, en la caracterización de una cultura crítica de la salud colectiva. La teoría y práctica en sus dimensiones intersubjetivas, con un ejercicio público, se proyectan por la consolidación de esa cultura crítica, que reconoce posibilidades críticas en la *consiliencia* como una vía para comprender relación entre ciencias y humanidades y encontrar un pensamiento común, sin que las ciencias pierdan su estatuto con sustento praxiológico, y sin renunciar al ejercicio práctico-crítico del saber y del pensamiento, que permite hablar de una sola cultura, sólida, integral, plural y diversa de conocimientos, que se expresa en una realidad compleja y que permite concretar una ciencia con conciencia crítica.

Desde la pedagogía crítica, la esperanza militante se proyecta frente a la epidemiología, por una cultura crítica de la salud colectiva, como creciendo históricamente con un horizonte de transformación. Con la propuesta de un sujeto político en formación, soberano en el gobierno de sí mismo, se reconoce una sinergia con la epidemiología y las ciencias críticas, en torno a un pensamiento plural que permita actuar en la recreación del sentido de integralidad, y se asuma la incorporación de problemas y sus explicitaciones colectivas, contextuales en la salud colectiva.

## Bibliografía

- Adorno, Theodor W. 1970. *Teoría Estética*. Edición de trabajo. <http://mateucabot.net>  
Versión 0.4 15/12/09 - 07:45:40.
- Alonso, Martín. 1974. *Diccionario del español moderno*. Madrid: Aguilar.
- Ángel, Augusto. 1993. “La actitud premoderna y moderna ante la naturaleza”. En *Argumentos*. No. 30: 33-43.
- Araújo, A. M. (Organizadora). 2001. *P. Freire: Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp.
- . 2006 “Utopia peregrina”. Em Revista Viver mente & cérebro (Coleção Memória da pedagogia). Rio de Janeiro, Edidouro. No. 4, pp. 16-29.
- Arenas-Dolz, F. 2003. *Hacia una hermenéutica analógico-crítica*, México: Cuaderno especial de Analogía, n. 12. 36ss.
- . 2004. “Retorética. Actualidad de la hermenéutica analógico-crítica”, en I. Murillo (coord.). *Filosofía práctica y persona humana*. 625-634. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca – Ediciones Diálogo Filosófico.
- Aristóteles. 2005. *Ética a Nicómaco*. 2 v. Bogotá: Epigrama.
- Arteaga Villa, Víctor. 2006. “Hans-Georg Gadamer: La reinención del pensar”. Acceso el 19 ago. [www.comfama.com/contenidos/servicios/Jóvenes/Nuestros\\_y\\_sus\\_servicios/Documentos\\_para\\_jóvenes/Link\\_Texto\\_Gadamer.pdf](http://www.comfama.com/contenidos/servicios/Jóvenes/Nuestros_y_sus_servicios/Documentos_para_jóvenes/Link_Texto_Gadamer.pdf)
- Benavides, Gina. “Epílogo”. En Solíz T., Ma. Fernanda. 2016. *Lo que la mina se llevó*. 1ª. ed. Quito: Ed. La Tierra.
- Benjamin, Walter. 2007. “El surrealismo” en *Obras II*, 1, Madrid: Abada.
- Beuchot, Mauricio. 2005. “La hermenéutica”. *Diálogo Filosófico* 61: 4-28.
- Bloch, Ernst. 1966. *Avicena y la izquierda aristotélica*. Traducción de Jorge Deike Robles. Madrid: Ciencia Nueva.
- . 1982. “Efectos políticos del desarrollo desigual [lo no-simultáneo]”. En Lenk, Kurt. *El concepto de ideología: Comentario crítico y selección sistemática de textos*. 109-118. Buenos Aires: Amorrortu.
- . 2005. *O Princípio Esperança*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Contraponto.
- . 2006. *El principio esperanza II*. Madrid: Trotta.
- Bobbio, Norberto. 2000. *Ni con Marx ni contra Marx*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. 1990. “Algunas propiedades de los campos”. En Bourdieu, Pierre.



- Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- . 1991. *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- . 1999. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- . 1989. *O Poder Simbólico*. Lisboa: DÍEFEL.
- . 2003. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 4. ed. São Paulo: Papirus.
- Breilh, J. 2003. *Epidemiología crítica: ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- . 2013. “La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva)”. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. 31 (supl. 1): 13-14.
- Buarque de Holanda Ferreira, Aurélio. 2004. *Dicionário Aurélio* [CD]. Versión 5.0. 3. ed. São Paulo: Positivo.
- Cabral, Amílcar. 1974. *PAIGC [Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau y Cabo Verde]: Unidade e luta*. Lisboa: Nova Aurora.
- Caggiano, Sergio y Alejandro Grimson (coordinadores). 2015. Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo. 1ª. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Libro digital, pdf - (Antologías del pensamiento social latinoamericano).
- Calvo Muñoz, Carlos. 1987. “Educación v/s escolarización”. En *El Canelo*, Revista Chilena de Desarrollo Local. 2 (2), Marzo. [San Bernardo]: 18-20.
- Canguilhem, Georges. 2004. *El cerebro y el pensamiento*. Conferencia en la Sorbonne para el M.U.R.S. (diciembre de 1980); primera publicación en *Prospective et Santé*, n° 14. Abril. Traducción al español: Ernesto Hernández B.
- . 1978. *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI.
- Carmona, Iván D. 2006. *La virtud: invención de lo humano en la filosofía griega*. Medellín: UPB.
- Cerroni, Umberto. 1997. *Política. Método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías*. México: Siglo XXI.
- . [www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/umberto-cerroni-roma](http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/umberto-cerroni-roma).
- Comte-Sponville, André. 1999. Conferencia-debate “La felicidad, desesperadamente” (São Paulo). En *Segundas feiras de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. [Publicado originalmente en francés con el título *Le Bonheur, désespérément*, 2001].
- Conill, J. 2001. “Aspectos éticos de la globalización. Justicia, solidaridad y esperanza frente a la globalización”. *Documentación social* 125: 225-242.
- . 2005. “Analítica hermenéutica de la razón experiencial tras la genealogía

- nietzscheana". *Diálogo Filosófico* 61: 29-43.
- Copjec, Joan. 2019. "An Interview with Joan Copjec". In *The Inheritance of Potentiality. E-rea* Revue électronique d'études sur le monde anglophone. Acceso el 9 feb. <https://journals.openedition.org/erea/4102>.
- . 2006. *El sexo y la eutanasia de la razón: Ensayos sobre el amor y la diferencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Corcuff, Ph. 2001. *As Novas Sociologias. Construções de realidade social*. São Paulo: Universidade do Sagrado Coração.
- . 2005. "Figures de l'individualité, de Marx aux sociologies contemporaines." *EspacesTemps.net*, Textuel, 12.07.2005 <http://espacestemps.net/document1390.html>
- Cortina, A. 1996. "El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas". *Isegoría* 13: 119-134.
- . 1985. "La hermenéutica crítica en Apel y Habermas. ¿Ciencia reconstructiva o hermenéutica trascendental?" *Estudios Filosóficos*. XXXIV/95: 83-114.
- Croce, B. 1960. *La historia como hazaña de la libertad*. México: F.C.E.
- Davini, M. C. 2015. *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.
- De Almeida-Filho, Naomar. 2006. *Complejidad y transdisciplinariedad en el campo de la salud colectiva: evaluación de conceptos y aplicaciones*. Acceso el 10 nov 2018. <https://www.scielo.org/article/scol/2006.v2n2/123-146/>.
- De Lubac, Henri. 1989. *La posteridad espiritual de Joaquín de Fiore*. Madrid: Encuentro.
- Deleuze, Gilles. 1990. "Entrevista por Toni Negri". *Revista Futur antérieur*. No. 1.
- Desroche, H. 1976. *Sociología de la esperanza*. Barcelona: Herder.
- Dewey, J. 1979. *Democracia e educação: Introdução à Filosofia da Educação*. 4ª. ed. São Paulo: Nacional.
- Díaz Barriga, Á. 1991. *Didáctica: aportes para una polémica*. Colección Cuadernos AIQUE - REI - IDEAS, Argentina.
- Didi-Huberman, Georges. 2011. *Ante el tiempo: Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Dussel, Enrique. 2002. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto y Olga Lucía Zuluaga Garcés. *Campo intelectual de la educación, campo pedagógico: posibilidades, complementos y diferencias*.
- Elias, N. 1994. *Mudanças na Balança: Nos, Eu, Em a Sociedade dos Indivíduos*. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar.

Ellacuría, I. 1976. "Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano". En *Encuentro latinoamericano de teología: Liberación y cautiverio*. México.

Fabre, Michel. 2003. "Conclusión: ¿Qué es la filosofía de la educación?". En: Houssaye, Jean (Comp.) *Educación y filosofía: Enfoques contemporáneos*. 297-325. Buenos Aires: Editorial Universitaria..

Foucault, M. 1999. *Entre filosofía y literatura*. Obras esenciales Vol. I. Barcelona: Paidós.

Foster, John B. 2020. "Entrevista con A. Pedregal". Acceso el 27 oct. <https://vientosur.info/ademas-de-comprender-las-contradicciones-actuales-el-proposito-del-pensamiento-ecologico-marxista-es-trascenderlas/>

Freire, Paulo. 2000a. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água.

———. 1970a. *Cambio*. Bogotá: América Latina.

———. 1996. *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.

———. 1989. *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

———. 1982. "Educação: o sonho possível". Em Brandão, Carlos R. y otros. *O Educador: vida e morte: Escritos sobre uma espécie em perigo*. 89-101. Rio de Janeiro: Graal.

———. 2001. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez-IPF.

———. 1999. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

———. 2004. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

———. 1970b. *Extensión o comunicación*. Bogotá: América Latina.

———. 1985. "Intervención en el acto preparatorio de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos". Buenos Aires. Acceso el 11 ago. 2007. [www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/7.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/7.html)

———. 1990. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

———. 2000b. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

———. 2005. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. 10ª. ed. México: Siglo XXI.

———. 2002. *Pedagogía de la esperanza*. 5a. ed. México: Siglo XXI.

———. 1970c. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- . 1993a. *Profesora, sí; tía, no: cartas a quien quiere enseñar*. São Paulo: Olho d'agua.
- . e Noriega, A. 1993b. *Que Fazer: Teoria y Prática em educação popular*. Rio de Janeiro: Vozes.
- . y F. Betto, 1988. *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires: Legasa.
- . y A. Quiroga. 1995. *Interrogantes y propuestas en educación: Ideales, mitos y utopía a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Cinco.
- Furter, Pierre. 1974. *Dialética da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Gadamer, Hans-Georg. 1979. "El tiempo en el pensamiento occidental de Esquilo a Heidegger". En Ricoeur, Paul y otros. *El tiempo y las filosofías*. 39-59. Salamanca: Sígueme-UNESCO..
- . 2000. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- . 1996. *Verdad y Método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 6ª. ed. Salamanca: Sígueme.
- Gadotti, M. 1993. *Entrevista con P. Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. [noviembre].
- . Gadotti, M. 2007. "La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil: Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis". Acceso el 26 nov. [http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Espanhol/La\\_pedagogia\\_de\\_Paulo\\_Freire.htm](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Espanhol/La_pedagogia_de_Paulo_Freire.htm).
- . 2006. "O Plantador Do Futuro". Em *Viver mente & cérebro* (Coleção Memória da pedagogia). Rio de Janeiro, Edidouro. No. 4: 6-15.
- Gantiva S., Jorge. 2002. "De la teoría crítica a la pedagogía radical: La filosofía política de la nueva educación pública". *Educación y Cultura* 59: 40-47.
- Ghiso, Alfredo Manuel. 2017. "Conversaciones: entre el legado de los que me preceden y mi quehacer educativo". En *Paulo Freire y Orlando Fals Borda Educadores populares*. Rev. Aportes. Bogotá: Ed. Dimensión Educativa. 61 (Jun.).
- Giroux, Henry. 1990. "Introducción". En Freire, P. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. 13-25. Barcelona: Paidós.
- . 1993. *La Escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: siglo XXI.
- Goldmann, Lucien. 1985. *El hombre y lo absoluto: El dios oculto*. 2. ed. Barcelona: Península.
- . 1967. *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires: Nueva visión.

- Gould, Stephen J. 2004. *Érase una vez el zorro y el erizo: Las humanidades y la ciencia en el tercer milenio*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Greimas, A.J. y J. Courtès. 1982. “Cuadro semiótico”. En *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Guarín Jurado, Germán. 2017. “Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en América Latina”. En Alvarado Sara Victoria, Eduardo A. Rueda y Gabriel Orozco. *Las ciencias sociales en sus desplazamientos: nuevas epistemes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guba, Egon G. e Yvonna S. Lincoln. 1994. “Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa”. En Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Gusdorf, Georges. 1960. *Mito y Metafísica: Introducción a la filosofía*. Buenos Aires: Nova.
- Gutiérrez G., Rafael. 1989. *Hispanoamérica: imágenes y perspectivas*. Bogotá: Temis.
- Habermas, J. 1994. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- . 1963. *Theorie und Praxis*, Política 2. Frankfurt. Citado por Sölle, Dorothee. 1972. *Teología Política*. Salamanca: Sígueme.
- Harari, Yuval Noah. 2018. “The myth of freedom”. <https://www.theguardian.com/books/2018/sep/14/yuval-noah-harari-the-new-threat-to-liberal-democracy>.
- Heidegger, Martin. 1999a. *El ser y el tiempo*. Trad. José Gaos. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- . 1999b. *Ontología: Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- . y Eugen Fink. 1986. “Referencia a la muerte: tener esperanza”. En Heráclito. 193-208. Barcelona: Ariel.
- Hesíodo. 1982. *Teogonía*. México: Porrúa.
- Hinkelammert, Franz J. 1990. *Crítica a la razón utópica*. 2. ed. San José: DEI.
- . 1995. *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José: DEI.
- Horkheimer, M. 1993. *Between Philosophy and Social Science*. Cambridge: MIT.
- Humboldt, W. v. *Gesammelte Schriften* VII, 1, 30. Citado en Gadamer, Hans-Georg. 1996. *Verdad y Método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 6ª. Edición. Salamanca: Sígueme.

- Jara, O. 1985. "El reto de teorizar sobre la práctica para transformar". En Hernández, I. (ed.). *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires: Búsqueda. Citado en Patagua, Patricia Evangelina y Sabrina Zinger. 2019. "Caminar hacia una pedagogía emancipadora: reflexiones recientes sobre el potencial decolonizador de los espacios educativos en organizaciones sociales, Jujuy-Argentina". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* Año 17. N° 22 (Julio – Diciembre): 74 – 96
- Jaramillo Delgado, Gonzalo. 2020. Red primaria territorial, comunitaria de monitoreo crítico para la contención participativa, resolutive y pedagógica, desde la salud colectiva y el buen vivir: Una alternativa frente a la pandemia. (Documento borrador).
- . 2009. "Valoración ética estética de la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire". Medellín. Tesis doctoral en Filosofía, UPB. [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/58/2/FPF\\_PTPF\\_17\\_0029.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/58/2/FPF_PTPF_17_0029.pdf)
- Jaspers, K. 2000. La filosofía: desde el punto de vista de la existencia. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Karlsen, James y Miren Larrea. 2015. *Desarrollo territorial e investigación acción: innovación a través del diálogo*. Bilbao: Orkestra / Instituto Vasco de competitividad / Fundación Deusto.
- Korol, Claudia. 1993. "Diálogo con Paulo Freire sobre la educación, la educación técnica y la educación crítica". En América Libre. No. 2 (mar.): 30-33.
- Lachmann, Renate. 1997. *Memory and Literature: Intertextuality in Russian Modernism*. Trad. Roy Sellars y Anthony Wall. Minneapolis: University of Minnesota.
- Laguna Mariscal, Gabriel. 2003. "La esperanza es lo último que se pierde: Tradición Clásica". Acceso el 15 mar 2006. <http://www.uco.es/~ca1lamag/Diciembre2003.htm>.
- Laín Entralgo, Pedro. 1958. *La espera y la esperanza: Historia y teoría del esperar humano*. 2. ed. Madrid: Revista de Occidente.
- Latour, Bruno. 1993. *Nunca hemos sido modernos*. Madrid: Debate. Citado en Samaja, Juan. *Epistemología de la salud: reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Libâneo, J. C. "Tendências pedagógicas da prática escolar". São Paulo. Revista ANDE 1(4), 1982.

- Lukács, Georg. 1969. "Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción del hombre". Trad. de Miguel Vedda. En *Ad lectores*. Berlín. No. 8: 148-164.
- Luminato D., Susana. 1995. "La función de los valores en el pensamiento filosófico latinoamericano: Utopías y ucronías". En Zemelman, Hugo (coord.). *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. 29-52. Caracas: UNAM-CRIM-Nueva Sociedad.
- Macón, Cecilia. 2016. "Esperanza *contra natura* o delos pasados *queer* como desafío en el presente". *El banquete de los Dioses*. 7 (5).
- Mafra F., Jason. 2007. "A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire". Tesis doctoral en educación, Universidad de São Paulo.
- Marcel, G. 1943. *Prolegómenos para una Metafísica de la Esperanza*. Buenos Aires: Nova.
- Martínez Alier, J. y K. Schlüpmann. 1992. *La ecología y la economía*. México: FCE.
- Martins, Laura M. 2003. "Estragos de la experiencia y cuerpos re(in)sistentes (notas sobre narrativa argentina)". *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero25/lmartins.html>.
- Marx, K. 1962. *La Sagrada Familia*. México: Grijalbo.
- . 1959. *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. Moscow: Progress Publishers. Citado en Moore, Jason W. *Metabolic Rift or Metabolic Shift? Dialectics, Nature, and the World-Historical Method*.
- McLaren, Peter. 1997a. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez Editora.
- . 1997b. "Pedagogía crítica y cultura depredadora". Barcelona: Paidós-Educador.
- Meadway, James. 2020. The Guardian. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/nov/05/lockdown-change-live-covid-reality-hopeful>
- Mialaret, Gaston. 1959. *Nova Pedagogia Científica*. São Paulo: Nacional.
- Moore, Jason W. *Metabolic Rift or Metabolic Shift? Dialectics, Nature, and the World-Historical Method*.
- Nicol, Eduardo. 1965. *Los principios de la ciencia*. México: F. C. E.
- Nicolai, André. 1960. *Comportement économique et structures sociaux*. Paris: PUF.
- Núñez, H., Carlos. 2002. "Prólogo". En Freire, P. *Pedagogía de la esperanza*. 5. ed. I-VIII. México: Siglo XXI.

- Oosterling, Henk. *Sens(a)ble Intermediality and Interesse : Towards an Ontology of the In-Between*. id.erudit.org/iderudit/1005443ar.
- Ortega, P., D. López y A. Tamayo. 2013. *Pedagogía y didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Ed. Bonaventuriana.
- Patagua, Patricia Evangelina y Sabrina Zinger. 2019. “Caminar hacia una pedagogía emancipadora: reflexiones recientes sobre el potencial decolonizador de los espacios educativos en organizaciones sociales, Jujuy, Argentina”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Año 17. N° 22 (Julio – Diciembre): 74 – 96.
- Pearce, W. Barnett. 1994. “Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad”. En Fried S., Dora (comp.). 1994. *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad*. 265-283. Buenos Aires: Paidós.
- Petulla, Joseph. 1978. *Teología política cristiana*. Bilbao: Sal Terrae.
- Pourrat, Henri. 1942. Conferencia “Bosquejo de una Fenomenología y de una Metafísica de la Esperanza” (Scholasticat de Fourvière, Lyon). En Marcel, G. 1943. *Prolegómenos para una Metafísica de la Esperanza*. 33-74. Buenos Aires: Nova.
- Ramírez, M. T. 2003. *De la razón a la praxis*. México: Siglo XXI – Facultad de filosofía Samuel Ramos (Universidad michoacana de San Nicolás de Hidalgo).
- Real Academia Española. 1992. *Diccionario de la lengua española*. Vol I. 21. ed. Madrid.
- Reyes, Díaz, Dueñas y Bernal. 2016. “¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano”. *Revista de la Universidad de La Salle*. 71. Citado en Pineda, Santiago L. y Jorge I. Bula E. 2020. <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/calidad-en-la-educacion-superior-del-covid-19-al-aprendizaje-combinado/>.
- Reygadas R., R. 2007. Abriendo veredas. Revista electrónica latinoamericana en desarrollo. Acceso el 26 nov. [vinculando.org/sociedadcivil/abriendo\\_veredas/222\\_imaginación\\_colectiva.html](http://vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/222_imaginación_colectiva.html)
- Rigal, L. 2011. “Gramsci, Freire y la Educación Popular: A propósito de los nuevos Movimientos Sociales”. En F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal & D. Suárez (coords.). *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. 115-140. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Rincón, Carlos. 1995. *La no simultaneidad de lo simultáneo: Posmodernidad, globalización y culturas en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional.



- Roa, Jairo A. 1996. "Presupuestos filosóficos de la teología de la liberación". En Duque, J. (ed.). *Por una sociedad donde quepan todos*. 113-119. San José: DEI.
- Romão, José E. 2001. "O pacto populista". Em Freire, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. xiii-xlvi. São Paulo: Cortez-IPF.
- Rozitchner, León. 1997. *La cosa y la cruz. Cristianismo y capitalismo. En torno a las Confesiones de san Agustín*. Buenos Aires: Losada.
- . 2001. "La irrupción del modelo neoliberal en Argentina. Entrevista por Eduardo Tagliaferro". <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-01/01-01-22/pag13.htm>.
- Samaja, Juan. 2004. *Epistemología de la salud: reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Sánchez Lopera, Alejandro. *El estallido de la verdad en América Latina*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central-Departamento de Humanidades de la Universidad El Bosque.
- Silvestri, Graciela. 2000. "El arte en los límites de la representación". *Punto de vista* 68: 18-24.
- Solíz T., Ma. Fernanda. 2016. *Lo que la mina se llevó*. 1ª. ed. Quito: Ed. La Tierra.
- Souza de Freitas, Ana Lúcia. 2006. A reinvenção da escola. Em *Viver mente & cérebro* (Coleção Memória da pedagogia). Rio de Janeiro, Edidouro. No. 4: 48-55.
- . 2001. "Prefácio: Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível". Em Araújo, A. M. (Organizadora) P. *Freire: Pedagogia dos sonhos possíveis*. 27-32. São Paulo: UNESP.
- Suchodolski, Bogdan. 1966. *Teoría marxista de la educación*. México, D.F.: Grijalbo.
- Tácito. *Anales II*, 49. Traducción, introducción y notas de Crescente López de Juan.
- Taylor, Charles. 1996. *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Téllez Iregui, Gustavo. 2002. *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, C. 1995. *Estudios freirianos*. Buenos Aires: Quirquincho.
- Trosky, León. 1985. *Historia de la Revolución Rusa*. 3 v. Madrid: Sarpe.
- UNESCO. 1996. *La educación encierra un tesoro: Informe a la de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo xxi* (presidida por Jacques Delors). UNESCO-Santillana.
- Valera A., Orlando. 2000. *El debate teórico en torno a la pedagogía*. Bogotá: Magisterio.

Vox. 2006. *Diccionario ilustrado Latino Español*. Madrid.

Waldenfels, Bernhard. 1999. *Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden*

3. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Citado por Runge Peña, Andrés K. y Diego Alejandro Muñoz G. 2005. “Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas”. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud-Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud-CINDE-Universidad de Manizales. Vol. 3 No. 2 (julio-diciembre): 51ss.

Zemelman, H. 2002. *Necesidad de Conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

———. 2001. “Pensar teórico pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. Conferencia dictada en la Universidad de Ciudad de México. Instituto pensamiento y cultura en américa latina, A.C. (IPECAL). [https://www.academia.edu/14214587/Pensar\\_Te%C3%B3rico\\_y\\_Pensar\\_Epist%C3%A9mico\\_Los\\_retos\\_de\\_las\\_Ciencias\\_Sociales\\_Latinoamericanas.\\_Hugo\\_Zemelman](https://www.academia.edu/14214587/Pensar_Te%C3%B3rico_y_Pensar_Epist%C3%A9mico_Los_retos_de_las_Ciencias_Sociales_Latinoamericanas._Hugo_Zemelman).

Žižek, Slavoj. 1993. La permanencia en lo negativo.

Zubiri, Xavier. 1989. *Estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri.

———. 1933. “Hegel y el problema metafísico”. En *Revista Cruz y Raya*. Madrid. No 1: 11-40.

———. 1987 [1942]. *Naturaleza, Historia, Dios*. 9ª. ed. Madrid: Alianza.